

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



TESIS DOCTORAL

El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Elsa Hernández Chérrez

Directores

Antonio Bautista García-Vera
Elisa Ruiz Veerman

Madrid, 2014

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Formación del Profesorado**

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



TESIS DOCTORAL

**EL B-LEARNING COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA
MEJORAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS
ESTUDIANTES DE INGLÉS DE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL
DEL DEPARTAMENTO ESPECIALIZADO DE IDIOMAS DE LA
UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO**

Doctoranda:

Elsa Hernández Chérrez

Director:

Dr. Antonio Bautista García-Vera

Codirectora:

Dra. Eliza Ruiz Veerman

Madrid, 2014

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar un profundo agradecimiento a todas las personas que de una u otra manera contribuyeron en el desarrollo y culminación de este trabajo de investigación. A la Universidad Técnica de Ambato, Dr. Galo Naranjo López Rector por permitirme ser parte del Doctorado. A los docentes del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid por sus enseñanzas y experiencias compartidas en los seminarios. A mis compañeros, familia y amigos que hicieron posible que este trabajo llegue a un feliz término.

Un especial gracias a mis queridos y distinguidos directores de tesis Dr. Antonio Bautista y Dra. Eliza Ruiz quienes supieron extenderme su mano en el momento en que más lo necesité. Gracias por su valiosa guía y oportuna asesoría, permitiéndome seguir en este largo pero gratificante camino. Para mí, ha sido un privilegio compartir con ustedes el desarrollo de este trabajo.

A mi querida compañera y amiga Sindy Solís, a quien tengo una profunda gratitud por haberme apoyado siendo mi garante para la obtención de la ayuda económica durante la Comisión de Servicios otorgada a mi persona por la Universidad Técnica de Ambato.

De igual forma, quisiera agradecer la colaboración de mis queridos compañeros y compañeras del Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato, así como a todos los alumnos que fueron partícipes de este proceso investigativo y para quienes espero contribuir con este trabajo.

Pero todo este sueño no hubiera podido culminarse si no contara con el amor incondicional de mi familia, mi Madre y mi Esposo quienes han sido un soporte fundamental. Gracias a todos.

DEDICATORIA

A Dios, por su infinito amor, el ser que guía mi camino y que me ha dado la
fortaleza y sabiduría necesaria para llegar a culminar este trabajo.

A mis padres, Américo y Cecilia, por su guía y apoyo incondicional.

A mis hermanos Ángel y Marcelo por su apoyo y cariño.

A mi esposo Rafael, por su amor y comprensión

A mis pequeños hijos, Rafaela y Ricardo, quienes han sido mi motivación y
mi fuerza a lo largo de este tiempo.

Les dedico este trabajo con todo mi amor.

Elsa

ÍNDICE GENERAL

PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

	18
1.1. Introducción	21
1.2. Justificación	24
1.3. Antecedentes del estudio	29
1.4. El Problema de investigación	31
1.5. Objetivos del estudio	31
Objetivos Generales	31
Objetivos Específicos	32
1.6. Formulación de Hipótesis	33
1.7. Preguntas de investigación	

SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II. ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

2.1. Introducción	35
2.2. Tendencias metodológicas más importantes	38
2.3. Las cuatro destrezas del idioma	45
2.4. El Enfoque Comunicativo para la Enseñanza de idiomas- Communicative Language Teaching CLT	49
2.5. Conceptualización de la Competencia Comunicativa	54
2.6. La Tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma extranjero (L2)	59
2.6.1. Aprendizaje de un Idioma Asistido por el Computador - Computer Assisted Language Learning CALL	59
2.6.1.1. Fases de CALL	60
2.6.2. Estudios sobre el uso de CALL en el aprendizaje de idiomas extranjeros.	67

CAPÍTULO III. EL B-LEARNING

3.1. Antecedentes del <i>b-learning</i>	73
3.1.1. Introducción	73
3.1.2. Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA)	75
3.1.2.1. Características de los Entornos Virtuales de Aprendizaje	79
3.1.2.2. Ventajas de los Entornos Virtuales de Aprendizaje	80
3.1.2.3. Componentes de un Entorno Virtual de Aprendizaje: Sistema de Comunicación, Contenidos y Sistema de Administración	82
3.1.3. Plataformas educativas	90
3.1.3.1. Características de las Plataformas educativas	93
3.1.3.2. Plataformas disponibles	93
3.1.3.3. Tipos de Plataformas	94
3.1.4. Plataforma educativa Moodle	95
3.1.4.1. Actividades de aprendizaje con Moodle	97
3.1.5. Actividades con Moodle que se implementaron para el desarrollo del “modelo b-learning” del DEDI de la UTA	98
3.1.5.1. Módulos de Comunicación: Chat, Foros y Diario	98
3.1.5.2. Módulos de Contenidos: Presentaciones, Glosario y El Wiki	107
3.1.5.3. Módulos de Actividades	109
3.1.5.3.1. HotPotatoes: Canciones y Crucigramas	109
3.1.5.3.2. Cuestionarios: Ejercicio de Gramática, Ejercicio de Vocabulario y Tests	112
3.1.5.3.3. Tarea	115
3.1.6. Estructura ideal de una Plataforma Moodle	116
3.1.6.1. Metodología PACIE	116
3.2. El <i>b-learning</i>	122
3.2.1. Introducción	122
3.2.2. Conceptualización del <i>b-learning</i>	127
3.2.3. Beneficios del <i>b-learning</i>	128
3.2.4. Recursos del <i>b-learning</i>	129
3.3. Experiencias con b-learning	130
3.3.1. Experiencias sobre satisfacción de estudiantes	132
3.4. El b-learning en el aprendizaje de un idioma extranjero	137
3.4.1. Beneficios del <i>b-learning</i> en el aprendizaje de un idioma extranjero	138

CAPÍTULO IV. EDUCACIÓN A DISTANCIA E INDICADORES DE CALIDAD

4.1. Introducción	144
4.2. Educación a Distancia	146
4.3. Contextos de Educación a Distancia a nivel Superior	149
4.3.1. La Universidad a Distancia en Europa: La Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, España y la <i>Universitat Oberta</i> de Catalunya-UOC	149
4.3.2. La Universidad a Distancia en América del Norte: Estados Unidos y Canadá	154
4.3.3. La Universidad a Distancia en Latinoamérica: la Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM, la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica-UNED, la Universidad Nacional Abierta de Venezuela-UNA, la Universidad Abierta y a Distancia de Colombia-UNAD, la Universidad de Brasilia-UdB y la Universidad de la Habana-Cuba	156
4.3.4. La Universidad a Distancia en el Ecuador: la Universidad Técnica Particular de Loja-UTPL	161
4.4. Calidad de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe	166
4.5. Organismos de Educación a Distancia en América Latina y el Caribe	170
4.6. Iniciativas específicas en Evaluación y Acreditación de la calidad en Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe	172
4.7. Estándares de Calidad para la Educación a Distancia en América Latina y el Caribe.	175

TERCERA PARTE: TRABAJO DE CAMPO

CAPÍTULO V. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. El contexto del trabajo de campo: el Departamento Especializado de Idiomas DEDI de la UTA	179
5.1.1. Antecedentes	179
5.1.2. Estructura del DEDI	180
5.1.3. Modelo educativo del DEDI	181
5.1.4. Estructura curricular del DEDI	182
5.1.5. Descripción de los tres niveles reglamentarios del idioma inglés en el DEDI.	183

5.1.5.1. Módulo: Inglés Principiante A1	185
5.1.5.2. Módulo: Inglés Elemental A2	185
5.1.5.3. Módulo: Inglés Preintermedio B1-	186
5.2. Situación actual de la modalidad semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas-DEDI en la UTA.	189
5.2.1. Detección de necesidades	189

CAPÍTULO VI. IMPLEMENTACIÓN DEL “MODELO PEDAGÓGICO B-LEARNING” PARA EL PROGRAMA DE INGLÉS-MODALIDAD SEMIPRESENCIAL DEL DEPARTAMENTO ESPECIALIZADO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

6.1. Antecedentes	195
6.2. Fases organizativas para la implementación del “modelo <i>b-learning</i> ”	196
6.3. El “modelo <i>b-learning</i> ” del DEDI	200
6.4. Propósito	202
6.5. Aspectos positivos que se desarrollan	202
6.6. Análisis de Factibilidad	205
6.7. Dificultades en la implementación del modelo	206
6.8. Efectos de la aplicación del “modelo <i>b-learning</i> ”	208
6.9. Recursos	209
6.10. Metodología aplicada para la organización de las actividades	210
6.11. Actividades realizadas en <i>Moodle</i>	212
6.11.1. Actividades Colaborativas: chat, foros, wiki	213
6.11.2. Actividades Individuales: diario, presentaciones, canciones, ejercicio gramatical, crucigrama, ejercicio de vocabulario, glosario, <i>tests</i> , tarea	216

CAPÍTULO VII. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

7.1. Introducción	226
7.2. Metodología de Investigación	227
7.3. Diseño Experimental de Investigación	230
7.3.1. Propósito del Diseño Experimental	231
7.4. Técnicas e instrumentos de recogida de datos	231
7.4.1. Observación	231
7.4.2. Prueba estadística “t”	233
7.4.3. Regresión no Lineal	233
7.4.4. Encuestas y entrevista	234
7.4.4.1. Cuestionario	235
7.4.4.1.1. Construcción	235
7.4.4.1.2. Validación	236
7.4.4.1.3. Prueba piloto	237
7.4.4.1.4. Aplicación de los cuestionarios	237
7.4.4.2. Entrevista	238
7.4.4.2.1. Elaboración	239
7.5. Población y muestra de informantes	239
7.5.1. Distribución de los estudiantes en los grupos	240
7.5.2. Distribución de los docentes en los grupos	243
7.5.3. Distribución de los cursos por nivel	245
7.6. Plan de trabajo de investigación seguido	247

CAPÍTULO VIII. ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y ELABORACIÓN DE RESULTADOS

8.1. Con respecto al Objetivo General No.1 y a la Variable de estudio: Rendimiento académico de los estudiantes.	251
8.1.1. Resultados del Examen	251
8.1.1.1. Resultados globales para la modalidad semipresencial	252
8.1.1.2. Resultados del Examen por nivel	253
8.1.2. Comprobación de hipótesis	257
8.1.2.1. Resultados de la Prueba “t” para la modalidad semipresencial	259
8.1.2.2. Resultados de la Prueba “t” por niveles	262
8.1.3. Resultados Regresión no Lineal	267

8.2. Con respecto al Objetivo General No.2 y a la Variable de estudio: Satisfacción.	272
8.2.1. Análisis e interpretación de los datos obtenidos en las encuestas dirigidas al profesorado y alumnado	274
8.2.1.1. Satisfacción del alumnado y profesorado	351
8.2.2. Entrevista semiestructurada dirigida a informantes clave (autoridades y experto).	354
8.2.2.1. Percepciones de los informantes clave	359

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES

CAPÍTULO IX. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA FUTUROS PROYECTOS.

9.1. Conclusiones generales	363
9.1.1. Conclusiones sobre el impacto del “modelo <i>b-learning</i> ” en el rendimiento académico (Objetivo General No. 1)	363
9.1.2. Conclusiones sobre el nivel de satisfacción con el “modelo <i>b-</i> <i>learning</i> ” (Objetivo General No. 2)	366
9.2. Recomendaciones	374

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	378
-----------------------------------	------------

ANEXOS	397
---------------	------------

LISTADO DE SIGLAS	500
--------------------------	------------

RESUMEN

En este estudio se exponen los resultados obtenidos en una experiencia de formación Semipresencial apoyada en el uso de las tecnologías, más concretamente, bajo la modalidad *blendedlearning (b-learning)* llevada a cabo con los estudiantes de inglés de los niveles Principiante A1, Elemental A2 y Preintermedio B1- del Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato en Ecuador.

El “modelo *b-learning*” implementado combina las clases presenciales una vez a la semana (Sábado o Domingo), tal como se viene desarrollando hasta el momento, más las actividades on-line a través de la plataforma educativa *Moodle*, para lo cual se incorporó el recurso del aula virtual con el fin de promover el aprendizaje significativo, colaborativo y participativo, a partir de un apropiado proceso de aprendizaje.

El tema que se plantea como problema de investigación se da por cuanto se ha detectado que el programa de inglés de la modalidad Semipresencial viene funcionando de forma tradicional, es decir los estudiantes asisten una vez a la semana a la clase magistral y no vuelven a tener ningún contacto ni con el profesor ni con sus compañeros hasta la semana siguiente, lo que evidencia que en este programa no se han incorporado las Tecnologías de la Información y Comunicación como apoyo didáctico al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se ha implementado entonces el “modelo *b-learning*” como una estrategia para cambiar la forma tradicional de generar conocimiento en las aulas de clase, a una más dinámica y así satisfacer la necesidad de comunicación e interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante, así como también favorecer el trabajo autónomo del estudiante, mejorar los procesos y, por ende, los resultados de aprendizaje. Para llevar a cabo este objetivo, primeramente se seleccionaron los contenidos y los recursos a ser implementados en el aula virtual para los tres niveles de inglés.

Posteriormente, se crearon las actividades como: videos, foros, wikis, canciones, tareas, evaluaciones, entre otros, las mismas que fueron utilizadas por los diferentes grupos asignados para ello.

Este estudio tiene como propósito principal conocer la incidencia del “modelo *b-learning*” en el rendimiento académico de los estudiantes que participaron en la experiencia, así como el nivel de satisfacción del alumnado y profesorado que participó en dicho proceso de formación *b-learning*. Se utilizó una metodología cuantitativa y cualitativa (prueba estadística *t-student*, cuestionarios, entrevistas) para comprender de mejor manera el proceso formativo que se llevó a cabo con 433 estudiantes universitarios.

Para valorar el desarrollo o mejora de las habilidades del idioma inglés se ha usado la nota del examen de medio ciclo, para lo cual se utilizaron dos grupos: el grupo experimental y el grupo de control. Luego de la aplicación del “modelo *b-learning*” con el grupo experimental, se compararon los dos grupos para analizar si el tratamiento tuvo algún efecto sobre el rendimiento. Por otro lado, para conocer el nivel de satisfacción de docentes y estudiantes se ha usado la encuesta al final de la aplicación del “modelo *b-learning*” en el grupo experimental.

Se presentan las conclusiones y a partir de éstas, se realizan recomendaciones basadas en los resultados de esta investigación. Los resultados alcanzados, así como el favorable nivel de satisfacción de profesores y alumnos nos muestran la significancia y valía de la experiencia sobre todo en cuanto a la participación, interacción y comunicación que se estableció entre los participantes; se indican también algunas limitaciones encontradas referidas a la necesidad de capacitación continua del profesorado, la temporalidad de las e-actividades, así como la necesidad de creación de un “Centro de Apoyo Técnico-Pedagógico-Didáctico” que guíe y oriente al profesorado y alumnado en este tipo de acciones formativas.

El presente trabajo muestra como el “modelo *b-learning*” adoptado ha permitido hacer innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la modalidad Semipresencial, potenciando enormemente la formación y el aprendizaje. A través del uso de la plataforma educativa Moodle se incorporaron una diversidad de recursos y actividades que le permitieron al estudiante asumir un papel más activo y protagónico en el proceso de aprendizaje, favoreciendo el trabajo autónomo y colaborativo, así como el desarrollo del pensamiento crítico. Asimismo, este entorno virtual constituye el único contacto que el alumnado establece con el profesor durante toda la semana, por lo tanto es considerado un soporte esencial que tiene como fin complementar y reforzar el proceso de aprendizaje del idioma inglés.

El uso del “modelo *b-learning*” ha generado una respuesta positiva por parte de los participantes quienes encuentran en la tecnología una forma de mejorar los procesos tradicionales de enseñanza y aprendizaje y a la vez abrir nuevas formas de comunicación, colaboración y construcción del conocimiento. Este modelo nos ha permitido superar distancias geográficas y de horario, beneficiando a aquellos estudiantes que por diferentes motivos no pueden asistir regularmente a un salón de clases.

Se pretende entonces ofrecer a los estudiantes de la modalidad Semipresencial un entorno de aprendizaje mediado por diferentes recursos didácticos y tecnológicos en el que el estudiante pueda fortalecer el autoaprendizaje, el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de destrezas comunicativas, la iniciativa, la responsabilidad personal, la autoestima y motivación, en un ambiente en el que interactúa la familia, el trabajo y el estudio.

Con la realización de este estudio se ha logrado aportar positivamente con resultados que permitan guiar a los docentes, con el propósito de que hagan uso de los ambientes virtuales como estrategia metodológica, no

solo para mejorar el rendimiento académico sino también para dotar a los estudiantes de un ambiente de aprendizaje más dinámico, reflexivo e interactivo que les ayude a desarrollar habilidades, así como también que les permita dar solución a problemas actuales y tomar decisiones oportunas con el compromiso de realizar la tarea con seriedad y respeto en busca de un futuro mejor para nuestro país.

ABSTRACT

This study shows the results obtained in a distance learning experience supported by the use of technology, specifically under the *blended learning* (*b-learning*) modality, carried out with students of English at levels Starter A1, Elementary A2 and Preintermediate B1- at the Languages Department of the Technical University of Ambato in Ecuador.

The implemented “*b-learning* modality” combines face-to-face instruction once a week (Saturday or Sunday) as they have developed so far, with functionalities of e-learning through the virtual learning environment Moodle, for which the resource of the virtual classroom was incorporated in order to promote meaningful, collaborative and participatory learning on the basis of an appropriate learning process.

The topic that arises as the problem of the research takes place since it has become clear that the distance learning English program has been working in a traditional way. In other words, the students attend classes once a week and have contact again neither with their teacher nor with their classmates until the next week, which indicates that in this distance program the Information and Communication Technologies have not been incorporated as a teaching support in the learning process.

The “*b-learning* modality” has been implemented then as a strategy to change the traditional way of generating knowledge in the classrooms into a more dynamic one, and thus satisfy the necessity of communication and interaction between teacher-student and student-student, as well as to favour student’s autonomous learning, improve de processes and thereby the learning outcomes.

In order to carry out this objective, first, the contents and resources to be implemented in the learning platform were selected for the three English levels and then the activities, such as: videos, forums, wikis, songs, tasks,

evaluations, among others were created, the same that were used by the different groups assigned to do so.

The main purpose of this study is to know the incidence of the usage of the “*b-learning* modality” in the academic performance of the students who participated in this experience, as well as the level of satisfaction of teachers and students who participated in this *b-learning* formation process. Both quantitative and qualitative methodologies (the t-student statistical test, questionnaires and interviews) were used in order to better understand the formative process that took place with 433 university students.

To assess the development or improvement in the students’ English abilities the mid-term exam scores were used, for which two groups were created: experimental and control groups. After the implementation phase of the “*b-learning* model” with the experimental group, both groups were compared to analyze whether the treatment had any effect on the students’ academic performance. On the other hand, to know the level of satisfaction of teachers and students a survey was conducted with the experimental group at the end of the implementation phase.

Conclusions are presented and from them, recommendations are made based on the results of this research. The results achieved and the favorable levels of students’ and teachers’ satisfaction show us the meaningfulness and significance of this experience particularly the participation, interaction and communication established among the participants. Some limitations found are also mentioned including the need for continuous teacher training, the timing of the e-activities, and the need to create of a “Center of Technical-Pedagogical-Didactic Support” that will guide and support teachers and students in these types of learning programs.

This work shows how the adopted “*b-learning* modality” has permitted to make innovations in the process of teaching and learning English in the

distance program, empowering training and learning. Through the use of the virtual learning environment Moodle a variety of resources and activities were incorporated, letting the students carry a more dynamic and leading role in the learning process, promoting autonomous and collaborative work, as well as the development of critical thinking.

Likewise, this virtual environment is the only contact that the students establish with the teacher during the week; therefore it is considered an essential support aimed at complementing and reinforcing the process of learning English. The use of the “*b-learning* modality” has generated a positive feedback from the participants, who find in the technology a way to improve the traditional teaching and learning processes, and at the same time new ways of communication, collaboration and construction of knowledge. This modality has permitted us to overcome geographic and timing distances, benefiting those students that cannot attend regular classes for different reasons.

Therefore, it is intended to offer the students of the distance program a learning environment mediated by different teaching and technological resources in which the student could reinforce self-learning, cooperative learning, the development of communicative skills, initiative, personal responsibility, self-esteem and motivation, in an environment where family, work and studies interact.

By the development of this study, positive contributions have been successfully made providing results that allow to guide teachers, for the purpose of encouraging them to make use of virtual learning environments as a methodological strategy, not just to improve the academic performance but also to provide students with a more dynamic, reflexive and interactive learning environment that would help them to develop abilities and allow them to provide solutions to current problems and make appropriate decisions with the commitment of performing the task seriously and with respect, in search of a brighter future for our country.

PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I.

INTRODUCCIÓN

1.1. Introducción

La presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación del siglo XXI es una realidad que trae consigo una serie de retos tanto para educadores como educandos; sin embargo, las ventajas y los beneficios de la explotación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje son incalculables y, ante tal perspectiva los docentes y pedagogos no podemos quedarnos indiferentes. Desde su aparición, las TIC han abierto nuevas formas para la enseñanza y el aprendizaje, evidenciando su gran potencial en la posibilidad de interacción, comunicación y acceso a la información.

En la actualidad las TIC posibilitan la creación de nuevos entornos o ambientes de aprendizaje, proporcionando a los docentes la oportunidad de transformar el proceso educativo y mejorar la calidad de la educación. En este contexto aparece la educación virtual como una modalidad de formación flexible que permite al estudiante no solamente acceder a la información, sino también transmitir y producir conocimientos basado en datos obtenidos a través de las redes modernas de comunicación, sin importar el momento o el lugar en el que se encuentren las personas involucradas, lo que le da más riqueza al proceso educativo.

En la educación superior estos sistemas presentan grandes oportunidades para los docentes y, sobre todo, para los estudiantes en términos de accesibilidad, flexibilidad de tiempo, espacio, ritmo, horarios, etc. y en algunos casos de costos (Salinas, 2005). Estos entornos cada día adquieren más importancia, porque para ser activo en el nuevo espacio social se requieren nuevos conocimientos y destrezas que habrán de ser aprendidos en los procesos educativos. La Red ha pasado progresivamente de ser un depositario de información a convertirse en un instrumento social para la elaboración de conocimiento (Cabero, 2006).

Como pone de manifiesto Salinas (2005), las TIC ofrecen un abanico de posibilidades a través de la comunicación mediada por ordenador y los

entornos virtuales de formación tanto para la educación a distancia, como para la modalidad presencial. Ambas modalidades pueden beneficiarse de las posibilidades comunicativas que ofrecen las redes y las posibilidades crecientes de los sistemas multimedia, sin olvidar que estos nuevos entornos de aprendizaje requieren de nuevos enfoques para entenderlos, diseñarlos y gestionarlos, porque su utilización afecta a todos los elementos del proceso didáctico (profesores, alumnos, contenidos, medios, etc.).

Es aquí donde se detecta que la concepción académica de la modalidad semipresencial para el aprendizaje del Idioma Inglés del Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato no está acorde con las expectativas de la sociedad actual, pues como se ha podido constatar, se procede de la misma manera y se utiliza exactamente el mismo material de la modalidad presencial, dejando de lado el uso de herramientas que se apoyen en las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por esto se hace imprescindible encontrar una solución a esta problemática pedagógica.

Con este fin, hemos implementado un “modelo *b-learning*” como estrategia para cambiar la forma tradicional de generar conocimiento en las aulas de clase a una más dinámica para satisfacer la necesidad de comunicación e interacción docente-estudiante, estudiante-estudiante, en general mejorar los procesos y, por ende, los resultados de aprendizaje. Este tema de investigación nace como consecuencia de la participación de la investigadora en los Seminarios para la obtención del Doctorado en “Educación Inicial y Permanente del Profesorado e Innovación Educativa” del programa de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) en convenio con la Universidad Técnica de Ambato (UTA) llevados a cabo en el año 2008. Dichos seminarios fomentaron el interés por realizar esta investigación en la que se aplican las tecnologías en el área de la enseñanza de inglés con la intencionalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta tesis tiene dos fines educativos, uno elaborar un entorno de enseñanza *b-learning* y dos, investigar sobre la calidad del mismo para promover el aprendizaje y desarrollo del alumnado y profesorado. El presente estudio se realizó en el Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato (Ecuador) con los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial en el período de estudio Septiembre-Enero del 2012. El “modelo *b-learning*” implementado es una metodología de enseñanza mixta que combina: a) las actividades y el monitoreo *on-line* a través de la Plataforma Virtual Moodle con b) el encuentro presencial (*face-to-face*) una vez a la semana, teniendo como apoyo constante al docente en la clase presencial y además al tutor (mismo docente) durante el período *on-line*.

Esta investigación determina los efectos de la aplicación del “modelo pedagógico *b-learning*” en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés en el ámbito de la educación semipresencial para el desarrollo de habilidades de: audio, vocabulario, gramática, lectura y escritura. En cuanto al desarrollo de la habilidad oral, se ha considerado que en la clase convencional y con la presencia del docente se pueden realizar actividades en pareja o en grupo que permitirán una mayor ejercitación de esta destreza, por lo que se ha previsto que las actividades de producción oral se realicen en la clase presencial.

Es importante mencionar que para llevar a cabo la aplicación del modelo propuesto basado en la tecnología primeramente se diseñaron e implementaron Aulas Virtuales a través de la plataforma educativa Moodle para los tres módulos de inglés de la modalidad semipresencial: Principiante A1, Elemental A2 y Preintermedio B1. En este punto conviene indicar que la plataforma educativa Moodle posee módulos que permiten a docentes y estudiantes comunicarse por chat, comunicarse por un diario, usar foros en línea para discutir temas, publicar avisos, subir archivos de contenidos, publicar actividades, ingresar calificaciones, publicar notas finales, ver datos del curso, crear evaluaciones en línea, ver calificaciones en línea, etc., ofreciéndole al sujeto la posibilidad de convertirse en creador y difusor de conocimiento a través de la comunicación con otros sujetos interconectados

y la utilización de una diversidad de recursos y herramientas que le permiten al estudiante relacionar la información con sus conocimientos previos y así generar nuevos conocimientos, asumiendo de esta manera un papel activo en todo el proceso de aprender.

Con esta idea e intención, abordamos la presente tesis de Doctorado. El objetivo principal de la misma es conocer: a) el impacto de la aplicación de la metodología “*b-learning*” en el rendimiento académico de los estudiantes y b) el nivel de satisfacción de docentes y estudiantes con dicha metodología. Para valorar el desarrollo o mejora de las habilidades del idioma inglés se ha usado la nota del examen de medio ciclo, para lo cual se utilizaron dos grupos: el grupo experimental y el grupo de control. Luego de la aplicación del “modelo *b-learning*” con el grupo experimental, se compararon los dos grupos para analizar si el tratamiento tuvo algún efecto sobre el rendimiento. Por otro lado, para conocer el nivel de satisfacción de docentes y estudiantes se ha usado la encuesta al final de la aplicación del “modelo *b-learning*” en el grupo experimental.

1.2. Justificación

En la actualidad dominar el idioma inglés se ha convertido en una necesidad fundamental para enfrentar los desafíos del siglo XXI, en un panorama donde predomina la globalización, la competitividad entre los sistemas educativos, la internacionalización de las profesiones y el avance científico y tecnológico. Si conoce dicho idioma, a cualquier profesional se le abrirán muchas puertas en el mundo laboral y se le facilitará la mejora de oportunidades. De ahí que las universidades estén llamadas a lograr la excelencia en la formación de profesionales capacitados en las áreas específicas de su profesión, con conocimientos sólidos de un idioma extranjero, especialmente el inglés, al ser considerado el idioma universal.

En tal virtud, en la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador (LOES, 2010) artículo 124 se contempla la obligatoriedad de que los estudiantes para egresar de una carrera, acrediten un nivel de dominio en el conocimiento y manejo de un idioma extranjero, para que de esta manera puedan acceder más fácilmente a becas fuera del país, participar en seminarios internacionales, insertarse en el mundo laboral y desempeñarse con mayor eficiencia, al estar a la par o en mejores condiciones que otros profesionales, en pos de la calidad y la excelencia educativa.

Bajo este referente, en la Universidad Técnica de Ambato se creó la modalidad semipresencial para el aprendizaje del idioma Inglés, con el fin de ayudar a una gran cantidad de estudiantes de los últimos semestres de las diferentes carreras que aún no habían aprobado el “segundo idioma”, requisito indispensable de egreso, debido a limitaciones geográficas, de tiempo, laborales, económicas, cruce de horarios, entre otras. En este sentido la Educación Semipresencial y a Distancia en los últimos años ha despertado gran interés por la flexibilidad que ofrece para combinar el estudio con el trabajo y en muchos casos con las obligaciones familiares, sin tener que asistir regularmente a un salón de clase.

Sabemos que en Educación Semipresencial y a Distancia es importante la aplicación de propuestas construidas alrededor de la tecnología, la cual es un medio para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Salinas (2005) expresa que si las instituciones de educación superior quieren verdaderamente responder al desafío de adaptarse a nuevas modalidades de educación, deben promover experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, apoyados en las TIC, haciendo énfasis en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores, en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje, es decir en los procesos de innovación docente en lugar de enfatizar las potencialidades de las tecnologías.

Sin duda, la integración de las TIC también implica costos y problemáticas, pero el cambio resulta absolutamente imprescindible, ya que estamos en una nueva era en la que las TIC se constituyen en un instrumento poderoso y versátil que permiten el desarrollo de nuevas destrezas y formas de construcción del conocimiento. La aceptación y el prestigio que en nuestra ciudad y en la región centro del país se ha ganado el Departamento Especializado de Idiomas (DEDI) de la UTA a lo largo de estos años, comprometen el mejoramiento de la calidad académica de sus programas, por lo que es necesario implementar en la modalidad semipresencial el recurso de la plataforma educativa Moodle bajo la modalidad *b-learning*, con el fin de adaptarnos y aprovechar las nuevas posibilidades del *e-learning* y provocar un cambio no solo académico sino también en la cultura del trabajo.

De esta forma, al aplicar el “modelo *b-learning*” se ofrecería a los estudiantes una alternativa de formación universitaria en la que se desarrolle un sistema pedagógico organizado, mediado por diferentes recursos didácticos y tecnológicos en el que el estudiante pueda fortalecer el autoaprendizaje, el aprendizaje cooperativo, la comunicación interpersonal, la iniciativa, la responsabilidad personal, la autoestima y motivación, en un ambiente en el que interactúa la familia, el trabajo y el estudio. Esto debido a los nuevos paradigmas pedagógicos y didácticos que fomentan el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la enseñanza semipresencial y que permiten el desarrollo de competencias en el procesamiento de información y en las formas de construcción del conocimiento.

La Universidad Técnica de Ambato cuenta con un equipo de docentes capacitados para brindar tutorías en este tipo de modalidad, así como con la tecnología necesaria para ponerse a la par con el avance de las TIC y ofrecer cursos de este tipo. Existe también la predisposición de las autoridades del Departamento y de la Universidad, así como de la comunidad educativa en general para emprender este proyecto, que sin

lugar a duda marcará un antes y un después en nuestro contexto educativo institucional.

Lo planteado anteriormente sustenta la necesidad de realizar este trabajo de investigación con el que se pretende obtener respuestas sobre el impacto y efectos que provoca el uso del *b-learning* en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial en relación al logro académico alcanzado y al nivel de satisfacción entre docentes y estudiantes.

1.3. Antecedentes del estudio

Para la realización de este estudio se ha procedido a revisar las bibliotecas de las principales universidades del Ecuador como UTA, Universidad Indoamérica, Universidad Católica, Universidad San Francisco de Quito en ciudades como Ambato y Quito. Así mismo, se han consultado bases de datos con importante valor científico, como Dialnet, ERIK, EBSCO, Recolecta, MyJSTOR, Wiley, informes, revistas, artículos publicaciones de UNESCO, y otras fuentes documentales en Internet con relación al tema de estudio debido a que dentro del contexto ecuatoriano la fuente bibliográfica impresa relacionada al tema ha sido escasa.

Una vez realizadas las consultas y analizada la información se ha podido constatar que sí existen investigaciones relacionadas al uso del “*b-learning*” en diferentes contextos y áreas del conocimiento, sin embargo la presente investigación tiene su carácter de originalidad para el contexto ecuatoriano, toda vez que sin bien el *b-learning* no es desconocido en las universidades ecuatorianas, tampoco es un tema extendido.

De todas las investigaciones que se han revisado en el ámbito local, en las que se propone la implementación de un Entorno Virtual de Aprendizaje, éste se queda como una propuesta de mejoramiento, no se lo utiliza con los

estudiantes, por lo que no se conoce en realidad hasta qué grado el uso del Entorno Virtual facilita o mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se diferencia de la presente investigación, toda vez que este estudio plantea la implementación del “modelo *b-learning*” para luego realizar una valoración de su influencia en el aprendizaje del idioma inglés, a la vez que se analizará aspectos experienciales en cuanto a la utilización de esta metodología, lo que motiva a continuar con la investigación, ya que se puede lograr aportar positivamente con resultados que permitan guiar a los docentes, con el propósito de que hagan uso de los ambientes virtuales como estrategia metodológica, no solo para mejorar el rendimiento académico sino también para dotar a los estudiantes de un ambiente de aprendizaje más dinámico, reflexivo e interactivo que les ayude a desarrollar habilidades, así como también que les permita dar solución a problemas actuales y tomar decisiones oportunas, con el compromiso de realizar la tarea con seriedad y respeto en busca de un futuro mejor para nuestro país.

Por lo tanto, este estudio cobra especial relevancia por su actualidad y pertinencia ya que no solamente constituye un aporte para la Universidad Técnica de Ambato sino también para el resto de universidades ecuatorianas, dando respuesta a una necesidad formativa en el área de inglés en el contexto de la educación semipresencial, como es el uso de la metodología *b-learning*.

Para esta primera parte de los antecedentes, cabe destacar el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, *Organization for Economic Co-operation and Development* OECD (2013) en el que se refleja los resultados de la investigación: Tecnología-Ambientes de Aprendizaje Innovativos, *Technology-Rich Innovative Learning Environments*. Dicho estudio abarca datos de más de 120 reportes sobre Ambientes de Aprendizaje Innovativos de 25 países participantes en esta iniciativa. El mencionado proyecto busca analizar cómo la gente joven aprende y bajo qué condiciones podrían aprender mejor (OECD, 2010). Este estudio genera una lista de principios para el diseño de ambientes de aprendizaje efectivos, entre los cuales no se encuentra la tecnología, ya que no es

considerada un requisito para el aprendizaje. Sin embargo, el estudio demuestra que la tecnología puede ser un vehículo, un vehículo poderoso y fundamental que en la actualidad es parte de nuestro trabajo y nuestra vida personal, así como de la sociedad en general. Como un vehículo, la tecnología actúa no solamente como un regulador del cambio sistémico en el diseño de ambientes de aprendizaje, impacta además en la enseñanza y el aprendizaje a un nivel micro, creando experiencias de aprendizaje enormemente diferentes. Por lo tanto, el contenido que es enviado a través de este vehículo es muy importante. Otro aspecto sobre el que aporta datos el mencionado informe y que contribuye con el tema del presente estudio es que la educación tiene la responsabilidad de equipar a la gente joven con habilidades y valores necesarios que les permitirán enfrentar los desafíos que la conectividad está causando.

Bajo este referente, creemos que en el Ecuador las instituciones educativas están en la obligación de dar respuestas adecuadas a los requerimientos de la sociedad y al entorno social, económico y cultural en las que éstas se desarrollan. En la actualidad la universidad ecuatoriana amparada en el Mandato No. 14, expedido por la Asamblea Nacional Constituyente el 22 de julio de 2008y según dictamina el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ceaces). LOES, 2010, p.17, arts. 91-96, viene llevando a cabo un proceso de evaluación de la calidad de la Educación Superior. Este Mandato constituye una iniciativa orientada a velar por la transparencia del sistema educativo, claramente venido a menos durante décadas, lo cual se evidencia en la existencia de múltiples brechas en aspectos nodales de la calidad de la Educación Superior ecuatoriana en el ámbito académico, investigativo y tecnológico.

Estimamos que en el Ecuador la Educación durante décadas se ha enmarcado en procedimientos tradicionalistas y controlados, dejando de lado nuevos paradigmas y metodologías que integran el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, debido principalmente a la falta de una política de estado clara y por ende a la poca inversión de los gobiernos en

Educación, lo que ha provocado una verdadera brecha digital entre nuestra sociedad y sociedades inclusive vecinas en Latinoamérica.

Adicionalmente, la problemática radica en que la mayoría de docentes desconocen o no utilizan las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, muchas veces las instituciones no disponen de recursos ni de equipos informáticos y si los hay éstos no son explotados de una manera eficiente, bien sea por el desconocimiento en su correcta utilización o debido también a la deficiente capacitación de los docentes en la aplicación de estos recursos, lo que conlleva sin lugar a dudas a una desmotivación por parte de los educandos, puesto que la época en la que estamos viviendo es inminentemente virtual.

La UTA está trabajando en mejorar las carreras y programas que oferta con el propósito de ser acreditada a través de una evaluación rigurosa sobre el cumplimiento de lineamientos, estándares y criterios de calidad de nivel internacional, a las carreras, programas, posgrados e instituciones, obligatoria e independiente, razón por la cual directores de carrera y coordinadores de programas están tomando acciones en diferentes aspectos, uno de ellos el uso del aula virtual como apoyo a la labor docente. Por lo indicado, estimamos que esta propuesta de aplicación de la metodología “*b-learning*” que se fundamenta en el principio que Bautista (2004) denominar *racionalidad práctica* ya que persigue construir el conocimiento a partir de la participación de un grupo de personas con necesidades académicas específicas, permitirá al estudiante tener una mayor comunicación e interacción con el tutor y los compañeros, lo que a la vez favorecerá el desarrollo de capacidades de análisis, reflexión, argumentación, razonamiento, etc.

Sabemos que en el nuevo milenio el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha adquirido gran importancia en el desarrollo de diferentes procesos educativos. En 2008, la UNESCO definió su visión de las TIC en educación así: “Un mundo sin fronteras en el cual las

tecnologías apoyen una educación que permita erigir sociedades integradoras y cognitivas”. Posteriormente, en 2013b, la UNESCO afirma: “Las tecnologías pueden ampliar el acceso al aprendizaje, mejorar la calidad y garantizar la integración. Las TIC permiten ofertar educación y formación, impartir contenidos formativos y facilitar la comunicación entre docentes y alumnos”.

En los últimos años la utilización del *aprendizaje virtual* ha surgido como una respuesta a la demanda de la sociedad, marcada fuertemente por el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. A este respecto Cabero, Llorente y Román (2004:11) manifiestan: “nos encontramos con una de las tecnologías más potentes que ha aparecido en la historia de la humanidad, por las posibilidades que ofrece para la creación de mensajes, o porque podemos comunicarnos con los demás independientemente del espacio y el tiempo en el que nos situemos”.

Según el Ministerio de Educación y Ciencia (2011) en España de las 73 universidades presenciales existentes la mayor parte utilizan una plataforma digital institucional, tanto para la gestión como para la docencia. Casi 30 universidades españolas disponen de alguna forma de e-learning como campus virtual o formación on-line lo que hace posible no solo el apoyo de la clase presencial con el aula virtual, sino también la impartición de la oferta formativa y la expedición de títulos de grado y/o posgrado por medio de este sistema (Fernández-Pascual, Ferrer-Cascales y Reig-Ferrer, 2013). Si comparamos estos datos con los del Ecuador, de las 73 universidades existentes, 46 (63%) cuentan con un sitio web que permite entre otras cosas acceder a un portal para que los estudiantes revisen sus calificaciones, oferta académica, cronograma de actividades, enlaces a bibliotecas virtuales, mientras que el 37% restante no cuenta con un sitio web informativo. Por otro lado de las 73 universidades el 73% de ellas no cuentan con una plataforma educativa en su sitio oficial, tan solo el 27% (20) de ellas cuentan con una. (Meléndez, 2012)

La *Educación Virtual* puede convertirse en un factor transformador en la educación superior, un instrumento para mejorar su cobertura, calidad, pertinencia y equidad de acceso, ya que puede servir a una población cada vez mayor de estudiantes, más diversificada social y culturalmente en una sociedad cada vez más dinámica y cambiante. Sumado a esto, los estudiantes actuales, especialmente aquellos menores de 30 años tienen una habilidad innata con la tecnología, la cual forma parte de su vida y es por este motivo que los docentes debemos innovar nuestra tarea, generando nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje y aprovechando todo el potencial tecnológico que tenemos a nuestro alcance, con el fin de mejorar la calidad de la educación ecuatoriana.

Habrán dificultades, desafíos y fracasos, pero lo importante es usarlos como oportunidades de aprendizaje para recalibrar e involucrar a nuestros estudiantes en esta travesía de la educación virtual.

1.4. El problema de investigación

Existe un problema y se tratará de colaborar en su solución. Este se podría definir de la siguiente manera: al realizar un análisis diagnóstico de la manera como se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la “modalidad semipresencial del DEDI” se pudo notar que éste se enmarca en aspectos tradicionales, dejando de lado nuevas metodologías que se podrían aplicar para mejorar la participación, comunicación, motivación y rendimiento de los alumnos, por lo que es necesaria la aplicación de una metodología innovadora acorde al momento tecnológico de nuestra sociedad actual y a las características y necesidades de los educandos. A este respecto son esclarecedoras las palabras de Pazos (2001): “De hecho, la forma de enseñar está, en gran medida, desfasada de las necesidades y de los medios tecnológicos existentes en la sociedad actual, y ello es así porque la

didáctica que debería ir por delante, o al menos acompañada con el desarrollo tecnológico, va a remolque y como arrastrada por él“.

Con esta motivación, hemos formulado y aplicado como innovación el “modelo *b-learning*”, por medio del cual se incorporó el recurso del aula virtual para el aprendizaje del idioma inglés en la “modalidad semipresencial” con el fin de promover el aprendizaje significativo, colaborativo y participativo, a partir de un apropiado proceso de aprendizaje. En este marco, nos ha preocupado especialmente generar conocimiento sobre el impacto del modelo propuesto en el rendimiento académico, así como el nivel de satisfacción de profesores y alumnos al utilizar dicho modelo.

El problema de investigación se plantea con la siguiente formulación:

“¿Cómo incide la aplicación del modelo pedagógico *b-learning* en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés del programa de educación semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato?”

Para la formulación del problema se han utilizado los 6 honestos servidores del hombre de Kipling (1952), como se puede observar en la tabla:

CUADRO No. 1. Servidores del hombre

Servidores del Hombre	
¿Qué?	Implementación del “modelo <i>b-learning</i> ”
¿Por qué?	Se trata de colaborar en la solución de algunos de los problemas de enseñanza-aprendizaje de la modalidad Semipresencial
¿Cuándo?	Semestre Septiembre 2012-Febrero 2013
¿Cómo?	A través del diseño y aplicación de aulas virtuales utilizando la plataforma educativa Moodle
¿Dónde?	Programa de inglés de la Modalidad Semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato
¿Quién?	La implementación la utilizarán los docentes y los estudiantes universitarios

Fuente: elaboración propia, a partir de datos de Kipling (1952)

1.5. Objetivos del estudio

A continuación se plantean los objetivos generales y los objetivos más específicos que han guiado este estudio.

Objetivos Generales

1. Determinar hasta qué punto el uso del “*b-learning*” incide en el rendimiento académico de los estudiantes.

Este primer objetivo de nuestra investigación se dirige a la evaluación del impacto e incidencia que tiene la aplicación del “modelo *b-learning*” para el alumnado de inglés de la modalidad semipresencial en el desarrollo o mejora de las habilidades o destrezas del idioma. Dicha evaluación se hace a través de la nota del “examen de medio ciclo” para lo cual se utilizaron dos grupos: el experimental y el de control.

2. Determinar el nivel de satisfacción de alumnos y profesores con el “modelo *b-learning*” empleado.

Este segundo objetivo que planteamos en nuestra investigación valora la percepción que tienen los implicados sobre la aplicación del modelo de trabajo propuesto. Dicha evaluación se hace a través de una encuesta aplicada a alumnos y profesores.

Este interés general se ha concretado en el planteamiento de los siguientes objetivos específicos.

Objetivos Específicos

Una vez que hayamos seleccionado los contenidos y los recursos; creado las actividades como: Foros, Wikis, Canciones, el Diario, Tareas, Evaluaciones, etc., y diseñado e implementado las Aulas Virtuales para los tres niveles de inglés: Principiante A1, Elemental A2 y Pre-intermedio B1, de la modalidad semipresencial nos propondremos:

1. Aplicar el “modelo *b-learning*” con el grupo experimental (cursos de inglés de la modalidad Semipresencial del DEDI).
2. Analizar las diferencias en el rendimiento académico de los grupos: control y experimental.
3. Indagar sobre el nivel de satisfacción del profesorado y alumnado con el uso del “modelo *b-learning*”.
4. Indagar si, desde el punto de vista del profesorado y el alumnado, el “modelo *b-learning*” favorece la comunicación e interacción, así como el trabajo autónomo del estudiante debido a las actividades planificadas y guiadas a través del aula virtual.
5. Indagar si, desde el punto de vista del profesorado y el alumnado, el “modelo *b-learning*” fomenta un aprendizaje más activo y participativo del alumnado, así como el desarrollo de otro tipo de capacidades como: reflexión, discusión, análisis, síntesis frente al uso de la información disponible en el aula virtual.
6. Detectar facilidades y dificultades del profesorado y alumnado que han participado en la aplicación del “modelo *b-learning*”.
7. Formular recomendaciones basadas en la detección de necesidades de docentes y estudiantes para futuras aplicaciones del “modelo *b-learning*” en la modalidad semipresencial del DEDI.

1.6. Formulación de Hipótesis

Para responder al primer objetivo general hemos planteado la siguiente hipótesis según la terminología de Campbell y Stanley (1995):

- **Hipótesis Nula** $\rightarrow H_o: \bar{X}_A = \bar{X}_B$

El uso del b-learning como estrategia metodológica, **NO** incide en el rendimiento de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas de la UTA período Septiembre 2012-Febrero 2013.

- **Hipótesis Alternativa** $\longrightarrow H_a: \bar{X}_A \neq \bar{X}_B$

El uso del *b-learning* como estrategia metodológica, **SI** incide en el rendimiento de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas de la UTA período Septiembre 2012-Febrero 2013.

1.7. Preguntas de investigación

Para responder al segundo objetivo general pretendemos desarrollar los objetivos específicos 3, 4, 5, 6 y 7 que responden a las siguientes preguntas:

- ¿Cuán satisfechos y motivados estarán los profesores y alumnos con el uso del “modelo *b-learning*”?
- ¿El uso del “modelo *b-learning*” promoverá la comunicación e interacción entre todos los participantes de la comunidad virtual de aprendizaje?
- ¿El uso del “modelo *b-learning*” promoverá el trabajo autónomo del alumnado?
- ¿El uso del “modelo *b-learning*” fomentará un aprendizaje más activo y participativo del alumnado, así como el desarrollo de capacidades de reflexión, discusión, análisis, síntesis?
- ¿Cuáles son las posibles ventajas y desventajas y/o dificultades en la aplicación de este tipo de modelos virtuales?
- ¿Qué tipo de acciones sobre el uso del “modelo *b-learning*” deberán desarrollarse en el futuro luego de esta primera experiencia?

Es importante mencionar que estas preguntas de investigación serán respondidas en el apartado de Conclusiones, con lo que confirmaríamos si se ha dado o no respuesta a lo planteado en este capítulo.

A continuación, el siguiente capítulo hace referencia al estado del arte del *b-learning* y su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés constituyéndose en el marco teórico de la investigación.

SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II.

ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

2.1. Introducción

En la adquisición de un idioma que no es nuestra lengua materna es común hablar indistintamente sobre “segunda lengua” o “lengua extranjera”, sin embargo cabe hacer una distinción entre estos dos términos con un ejemplo. En el caso de la lengua inglesa hablamos del inglés como Segunda Lengua (*English as a Second Language ESL*) cuando el medio en el que vive el alumno es de habla inglesa, por ejemplo, personas que aprenden inglés viviendo en Estados Unidos o Canadá. En nuestro caso hablamos del inglés como Lengua Extranjera (*English as a Foreign Language EFL*), pues en el medio en el que se desenvuelven nuestros alumnos “el español” es la primera lengua o lengua materna. Es importante recalcar que para efectos de nuestra investigación usaremos los dos términos indistintamente.

Existen en el mundo alrededor de 6528 idiomas vivos, lo que quiere decir que existe una gran diversidad lingüística y cultural en el mundo. Además, sabemos que un porcentaje notable de la población mundial habla más de una lengua, es decir que es bilingüe o multilingüe. Brown y Ogilvie (2006: 1) manifiesta que uno de cada tres individuos usa dos lenguas a diario; para Crystal (1997: 17) aproximadamente dos tercios de los niños en todo el mundo crecen en un entorno bilingüe, lo que les lleva a convertirse en bilingües o multilingües de adultos; Baker (2011: 66) también manifiesta que entre la mitad y los dos tercios de la población universal es bilingüe o multilingüe.

En el contexto europeo, en la mayoría de países es obligatorio que todos los alumnos estudien dos lenguas extranjeras al menos por un año durante la educación obligatoria (Eurydice, 2014). Según el informe *Cifras clave en la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa 2012*, Eurídice, en 2009/10 el 60.8% del alumnado matriculado en educación secundaria obligatoria en Europa estudiaba dos o más lenguas extranjeras. Esta iniciativa es fruto del impulso del Consejo Europeo de Lisboa (2000) en el que la Unión Europea se marcó el objetivo estratégico de convertirse en la “economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo” (MECD, 2014). Por lo que en el mundo global de hoy la comunicación fluida en un

segundo idioma y más aún en varios idiomas abre al ser humano un horizonte amplio de posibilidades para una mejor calidad de vida.

El inglés es sin duda la lengua que más se enseña en el mundo, se lo enseña como lengua extranjera en más de 100 países como: China, Rusia, Alemania, España, Egipto, Brasil y Ecuador (Crystal, 1997). En la Unión Europea EU el inglés es una lengua obligatoria en 14 países o regiones empezando en la etapa de primaria. En el 2009/10 el 73% del alumnado matriculado en primaria en la EU estaba aprendiendo el inglés. En la educación secundaria obligatoria el porcentaje superó el 90% y en la formación pre-profesional y profesional de grado medio alcanzó un 74.9%(Eurydice España-REDIE, 2014).

Si comparamos esta información con el contexto ecuatoriano, vemos que en el Ecuador el estudio del idioma inglés se establece como obligatorio en el octavo, noveno y décimo año de educación básica y en el primero, segundo y tercer año del bachillerato, quedando el aprendizaje del idioma inglés en la primaria como algo casi reservado solo a las escuelas privadas (Ministerio de Educación, 2014). Sin embargo, cabe destacar que en los últimos años el estado ecuatoriano se ha preocupado por mejorar la calidad de la enseñanza de este idioma en la educación pública, lanzando en el año 2012 el programa “Enseña inglés” que tiene como fin fortalecer y mejorar los conocimientos de los profesores de inglés en cuanto al idioma y a las metodologías de enseñanza preparándolos en universidades de Estados Unidos. Hasta la presente fecha se han beneficiado alrededor de 500 profesores de inglés, una medida que no solo busca la calidad educativa sino también la inclusión social y en un futuro cercano incorporar la obligatoriedad de enseñanza de esta lengua desde el primer año de escuela (SENESCYT, 2014).

En esta idea Otto(2000) advierte que en la era de la globalización, el inglés es la gran lengua internacional, una “lingua franca” que cada día se emplea más en casi todas las áreas del conocimiento y desarrollo humano. El 80% de toda la información en las computadoras del mundo está en inglés y el 60% de los artículos en revistas científicas están también en inglés. Las

ventajas de poseer la habilidad de entender, hablar y escribir el idioma inglés son innumerables, entre las que destacan: acrecentar la cooperación internacional entre países y universidades mediante becas, acceder a proyectos de investigación y desarrollo, eventos internacionales, desarrollo de empresas, el auge del turismo, tener acceso a la información que se encuentre en este idioma como: artículos, revistas, libros, videos, cursos, entre otros. Su posesión ya no puede tratarse como un lujo, sino que es una necesidad evidente. Es más, incluso se dice que quien no domine esta lengua estaría en una clara situación de desventaja.

Hablar inglés constituye, hoy por hoy, parte esencial de la formación integral de una persona inserta en un mundo cuyas fronteras se cruzan continuamente. La formación académica y personal actual requiere que un individuo pueda relacionarse con otras sociedades para tener acceso al desarrollo del conocimiento y al debate de ideas; de esta manera, podrá confrontar sus posturas y definir su inserción en el mundo. La sociedad ecuatoriana ha avanzado en la comprensión de que hablar inglés permite estar conectado con el mundo y que es una vía para dar a conocer nuestra cultura y defender nuestra identidad. Es tarea del profesor de inglés comunicarlo así a sus estudiantes, de manera que en la diferencia de culturas se realcen y aprecien las ventajas de la propia sobre la externa. Además, es importante que como profesores motivemos al estudiante dándole a conocer la utilidad de aprender inglés para su futura educación o empleo, ya que la percepción del alumnado sobre la utilidad de una lengua es un factor de motivación para el aprendizaje (Eurydice España-REDIE, 2014).

Esto explica que sea en la enseñanza del idioma inglés donde se han producido los mayores adelantos y una proliferación de enfoques, métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje. A continuación describiremos brevemente los más importantes.

2.2. Tendencias metodológicas más importantes

- **EL método de Gramática-Traducción - *TheGrammarTranslationMethod***

Es el primer método que estuvo vigente en la enseñanza de idiomas extranjeros desde 1840a1940 y con algunas modificaciones sorprendentemente es aún utilizado en el mundo de hoy, aunque como una estrategia combinada con otras.

A este método en un inicio se lo denominaba el *método Clásico* y se utilizaba básicamente para enseñar el latín y el griego. Posteriormente en el siglo XIX se lo conoce como el *método de Gramática-Traducción*, el mismo que es un método deductivo y mentalista, según el cual el idioma se adquiere aprendiendo memorísticamente las reglas gramaticales y largas listas de vocabulario; y se practica aplicando esos conocimientos en ejercicios de traducción directa e inversa. Para impartir clases se utiliza el lenguaje nativo del alumno. Este método no hizo nada por mejorar la habilidad comunicativa en el idioma, quedando las destrezas de producción y comprensión oral completamente relegadas (Brown, 2001) por lo cual ha sido ampliamente criticado.

- **El método Directo - *TheDirectMethod***

Desarrollado en Francia y Alemania por Sauveur and Berlitz por los años 1880 quienes pensaban que se podía aprender una lengua extranjera sin el uso de la traducción, es decir sin recurrir a la lengua nativa del estudiante. La premisa básica de este método manifiesta que la adquisición de un segundo idioma debe ser lo más parecida al aprendizaje de la lengua materna, esto supone una exposición intensiva a la L2 con mucha interacción oral, uso espontáneo del idioma, nada de traducción y poco o nada de análisis de reglas gramaticales. La función del profesor es la de animar al uso espontáneo de la L2 por parte de los estudiantes prestando

especial atención a la pronunciación y sin la presencia de un libro de texto en los primeros niveles (Brown, 2001; Richards and Rodgers, 2001).

Este método implicó un cambio radical en la enseñanza de idiomas ya que éste fue el primer intento para convertir una situación de aprendizaje tradicional en un verdadero uso de L2, ya que con este método los estudiantes tienen la oportunidad de comunicarse en la lengua extranjera (L2) por medio de una variedad de ejercicios; sin embargo es demasiado estricto, ya que el profesor no podía utilizar otros ejercicios que no sean los propuestos por los autores de este método, por lo que su popularidad llega hasta los años 20 cuando las estrategias de conversación se empiezan a considerar poco prácticas.

- **El método Audio-lingual -*The Audiolingual Method***

Nace en 1950 con el ingreso de los Estados Unidos a la II Guerra Mundial y la necesidad de aprender el idioma de manera rápida para usos militares. El gobierno de los Estados Unidos delega a las universidades el desarrollo de un programa de idiomas extranjeros para capacitar a sus tropas con el fin de contar con intérpretes.

El objetivo estaba orientado a la fluidez en la conversación. El idioma se enseñó con atención a la pronunciación y la repetición intensa de ejercicios de sustitución en forma oral (no escrita). El aprendizaje de L2 se produce por el sistema de estímulo – respuesta y descansa sobre la idea de que la lengua es el resultado de un conjunto de hábitos, es decir con una marcada influencia conductista de base (Brown, 2001; Richards and Rodgers, 2001).

Este tipo de enseñanza duró algunos años ya que tuvo mucha popularidad e inclusive hoy en las metodologías contemporáneas se encuentran algunas adaptaciones del método Audio-lingual o audio-oral cuando el estudiante repite diálogos y hace transformaciones al sustituir partes del mismo con nueva información (Liu, 2007, en De La Luz Castillo, 2011). Este método le da gran relevancia a la destreza auditiva, sin embargo los resultados eran

limitados ya que los estudiantes no podían transferir sus habilidades a situaciones reales fuera del salón de clase de forma creativa.

- **El método de la Respuesta Física Total - *The Total Physical Response TPR***

Trata de enseñar la lengua a través de actividades físicas y la reducción del estrés en los estudiantes. Desarrollado por James Asher en 1977, un profesor de psicología de la Universidad San José, California. El objetivo principal de este método es enseñar la destreza oral desde los niveles básicos, a través de acciones comprensibles en la lengua extranjera (L2) que los estudiantes tienen que realizar.

Asher ve el aprendizaje de L2 en un adulto como un proceso paralelo a la adquisición de la lengua materna (L1) en un niño. Manifiesta que el discurso dirigido a un niño consiste básicamente en órdenes, a las que el niño responde físicamente antes de comenzar a producir respuestas verbales. Asher cree que los adultos deben recapitular los procesos por los que los niños adquieren la lengua nativa. Con este método los estudiantes son muy activos físicamente y el rol del profesor es el de ser motivador y experto en ejercicios de repetición (Brown, 2001; Richards and Rodgers, 2001). La destreza auditiva es una destreza fundamental en este método, sin embargo presenta una limitante y es que el aprendizaje de un idioma no radica solamente en seguir o dar órdenes o instrucciones.

- **El Método del Silencio - *The Silent Way***

Desarrollado por Caleb Gattegno en 1970. Está basado en la teoría del “*aprendizaje por descubrimiento*” muy popular en los años 1960's. Gattegno creía que los estudiantes debían desarrollar independencia, autonomía y responsabilidad; al mismo tiempo que cooperar unos con otros en el proceso de resolver problemas de la lengua.

Se fundamenta en la premisa de que el profesor debe guardar silencio el mayor tiempo posible en la clase y al estudiante en cambio se lo tiene que motivar para que produzca la lengua extranjera (L2). El objetivo principal de este método es dar a los estudiantes facilidades en la destreza oral para que adquieran una pronunciación correcta, sin embargo el estudiante se ve limitado en la producción rápida, ya que le toma muchísimo tiempo, horas o días, para entender un concepto que podría ser brevemente clarificado con la guía del profesor (Brown, 2001; Richards and Rodgers, 2001).

- **El método Natural - *The Natural Approach***

Se basa en las ideas de adquisición de una segunda lengua, *Secondlanguageacquisition* de Krashen que trata de ofrecer al estudiante la suficiente cantidad de *input* (entrada de información) comprensible. Trata de enseñar la lengua extranjera de la misma manera como se adquiere la lengua nativa y trata de usar la lengua (L2) en situaciones de comunicación sin usar la L1 (lengua nativa). Este enfoque dice que la adquisición de la lengua es un proceso inconsciente, por lo que los estudiantes necesitan ser motivados todo el tiempo para que adquieran confianza en ellos mismos y así puedan tomar riesgos y usar la lengua extranjera (Brown, 2001).

No es lo mismo que el método natural o directo de la primera mitad del siglo XX. Este pone énfasis en la exposición del alumnado a L2 y no tanto en la producción y en la preparación emocional que facilite el aprendizaje (Richards and Rodgers, 2001). Muchos de los elementos introductorios en este método son aún considerados importantes en la enseñanza de una lengua extranjera como: la necesidad de utilizar material auditivo auténtico, la importancia de una atmósfera positiva y de una auto-corrección constante y apropiada por parte de los estudiantes.

- **El método del aprendizaje de la Lengua en Comunidad - *CommunityLanguageLearningMethod***

Este es un método con un marcado acento psicológico. Fue creado por el psiquiatra y profesor de Psicología Charles Curran (1972) quien se inspiró en el modelo clínico de Terapia Rogeriana de Carl Rogers. Se consideraba a los estudiantes no como una clase sino como un grupo en necesidad de algún tipo de terapia o consejería, poniendo énfasis en las necesidades afectivas y cognitivas del sujeto. Dentro de esta metodología el profesor es un consejero, un facilitador, una guía. Hay una relación comunal entre los profesores y los estudiantes quienes se apoyan mutuamente. Este método enfatiza la producción de la lengua (Zanón, 2007).

- **El método Suggestopedia - *The Suggestopedia method***

Fue creado por el psicólogo búlgaro Georgi Lozanov's en 1979, quien consideraba que el cerebro humano podía procesar grandes cantidades de material si se le daba las condiciones apropiadas para el aprendizaje, entre las más importantes: un estado de relajación y dar el control absoluto al profesor.

Este método se preocupaba por dar a los estudiantes comodidad, por decorar y equipar con todo lo necesario el aula de clases, así como el empleo de música como elemento mediador del proceso. Los estudiantes son motivados a actuar como niños cediendo toda la autoridad al profesor. Si bien se reconoce la efectividad de algunas de sus técnicas, las críticas a este método se concentran en el carácter acientífico de sus descripciones y el poco rigor de sus experiencias experimentales (Brown, 2001; Richards and Rodgers, 2001). Pese a su innovador método musical, la Suggestopedia no tuvo mayor auge y no se conoce en la actualidad de libros de texto que promuevan su uso.

- **El método Integral - *Whole Language Method***

El término *wholelanguage* fue creado en 1980 por un grupo de educadores americanos preocupados en la enseñanza de lectura y escritura en la lengua materna. Este método considera que se debe enseñar la lengua como un todo y no dividirla en componentes separados: gramática, vocabulario, fonética, etc. En los años 1990's este método se hizo muy popular en los Estados Unidos para la enseñanza de lectura tanto en la primaria como en la secundaria, así como para la enseñanza de inglés como segunda lengua (ESL).

Se basa en la premisa de que el lenguaje es un vehículo para la comunicación y en el cual hay una relación interaccional entre el lector y el escritor; se lo utiliza con propósitos significativos y para llevar a cabo funciones auténticas; y su teoría de aprendizaje pertenece a las escuelas constructivista y humanista (Richards and Rodgers, 2001).

Con este método los estudiantes están inmersos en diferentes situaciones, por lo que usan la lengua en contextos auténticos de la vida real. Con este método los profesores están conscientes de que existen estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje y personalidades, por lo que los estudiantes tienen la oportunidad de realizar actividades y utilizar materiales que ellos disfrutan.

- **El enfoque CALLA - *Cognitive Academic Language Learning Approach***

Fue desarrollado por Anna Uhl Chamot and J Michael O'Malley en 1986 y sigue siendo implementado especialmente en Estados Unidos, Canadá y España para cubrir las necesidades de enseñanza del idioma como segunda lengua. CALLA es un modelo instruccional para el aprendizaje de un segundo idioma o de un idioma extranjero basado en la teoría cognitiva y en la investigación. Su objetivo es integrar contenidos académicos esenciales, habilidades del lenguaje e instrucción explícita en estrategias del aprendizaje

para hacer de los estudiantes personas más independientes y con un futuro académico exitoso.

Está basado en la teoría del aprendizaje cognitivo en el que los estudiantes son considerados como participantes mentalmente activos en la interacción de enseñanza-aprendizaje. La actividad mental de los estudiantes está caracterizada por la aplicación de conocimientos previos en la resolución de problemas, la búsqueda de significado en la nueva información, el pensamiento de alto nivel (*higher-level thinking*) y el desarrollo de la habilidad para controlar nuestro propio aprendizaje (UhlCahamot y O'Malley, 1996).

- **El método Comunicativo**

Es con el *Notional-Functional Syllabus* del lingüista británico D.A. Wilkins publicado en 1976, cuando se empieza a hablar de cursos organizados a partir de determinadas necesidades comunicativas. El Consejo de Europa encargó a J.A. Van Ek y L.G. Alexander el estudio de un nuevo enfoque que tuviera como fin formar un repertorio de las funciones o necesidades comunicativas, es así que en 1977 dichos autores editan el libro *The Threshold Level for Modern Language Learning*, y tras él surgen en Europa una fuerte influencia en el diseño de programas y textos comunicativos para el aprendizaje de una lengua. Por lo que podemos decir que el trabajo realizado por el Consejo de Europa, así como los escritos de Wilkins y de otros lingüistas británicos constituyen la base teórica del *Enfoque Comunicativo o Funcional* para el aprendizaje de una lengua (Brown, 2001; Richards y Rodgers, 2001). Para este método es de gran utilidad el material contextualizado y auténtico que lleve a una negociación espontánea y real del significado en situaciones diarias en la vida de los estudiantes.

Contemplando los anteriores planteamientos metodológicos, observamos que en general la enseñanza del idioma inglés en la modalidad semipresencial de la Universidad Técnica de Ambato ha mantenido programas que responden a esquemas que primaban en la enseñanza antes

de la década de los 80 sin dar prioridad a la comunicación significativa y auténtica de los estudiantes. Por lo tanto, creemos que la enseñanza del idioma inglés en esta unidad académica debe aspirar a cambios cualitativos en su estructura y sistema de conocimiento y comunicación que irradian también cambios cuantitativos en el proceso, ampliando el uso de métodos activos de la enseñanza para el desempeño comunicativo de los estudiantes al integrar las cuatro habilidades del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir, las mismas que las describiremos a continuación:

2.3. Las cuatro destrezas del idioma Inglés

Se consideran como destrezas básicas a las capacidades lingüísticas receptivas y productivas inherentes del ser humano. Leer y escuchar son habilidades predominantemente receptivas, mientras que hablar y escribir son habilidades productivas que no sólo exigen la habilidad de reconocer los diferentes elementos del idioma sino también combinarlos de una manera creativa para producir un nuevo discurso o escritura de texto.

Estas habilidades comunicativas generalmente se usan de una manera integrada, es decir, normalmente hablamos y escuchamos o leemos y escribimos al mismo tiempo. Las dos habilidades básicas orales son:

- **La comprensión Auditiva**

Es un proceso interactivo que consiste en percibir y construir mensajes mediante un sinnúmero de mecanismos cognitivos y afectivos. Es esencial entender lo que otros dicen para poder contestar o responder a otra persona. A pesar de su importancia, en el pasado la comprensión auditiva era normalmente abandonada en la enseñanza de idiomas extranjeros hasta que el acercamiento comunicativo hizo a los maestros comprender la importancia de esta habilidad lingüística básica.

- **La expresión Oral**

Desde un Enfoque Comunicativo las destrezas “auditiva” y “oral” están estrechamente relacionadas. La adquisición de la destreza oral es un proceso gradual y dirigido, en el que el alumno practica el idioma de forma real mediante discusiones, conversaciones u otras estrategias que lo motiven a expresarse oralmente. El acercamiento comunicativo ha puesto la habilidad *oral* como el objetivo más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero para poder comunicarse lo mejor posible con el nativo y el no-nativo del idioma inglés. Sin embargo, la adquisición de esta habilidad es muy difícil y exigente, por lo que muchos aprendices se sienten desalentados después de algún tiempo de estudiar el idioma. Las dos habilidades básicas que se refieren al idioma escrito son:

- **La Lectura**

La lectura es un proceso interactivo que se desarrolla mejor cuando se lo asocia con actividades de escritura, comprensión auditiva o expresión oral. Según Goodman's Kenneth (1970, citado en Brown, 2001) la lectura es un proceso que incluye factores como: habilidades intelectuales (estrategias para inferir o interpretar significado, retención de información, experiencia para entender un texto, etc.) y el conocimiento de una variedad de signos lingüísticos (morfemas, sílabas, palabras, frases, etc.).

La lectura comprensiva involucra la inteligencia para la interpretación del texto, ya sea que se esté leyendo en el idioma nativo o en la lengua extranjera. Las personas normalmente leen por dos razones principales: por placer como en el caso de novelas, historias cortas, poemas, etc.; o para obtener información, es decir para averiguar algo o para hacer algo con esa información. (Ej.: leer un instructivo para operar un artefacto de la casa). Entender un texto escrito significa extraer la información requerida tan eficazmente como sea posible empleando varias estrategias como *skimming* “leer superficialmente para buscar ideas principales” o *scanning* “leer detenidamente para buscar detalles en un texto”, entre otras.

- **La Escritura**

La escritura es normalmente considerada un tipo de refuerzo y extensión de las otras habilidades de: escuchar, hablar y leer. Es de mucha importancia en el proceso de aprendizaje del idioma inglés ya que ayuda inicialmente a desarrollar la expresión oral y la audición. Dictados, es un ejemplo de una actividad de escritura que se realiza en clase y que requiere corrección inmediata y regeneración. Existe una variedad de textos escritos, cada uno representa un género diferente y tiene ciertas reglas para su producción, así tenemos: reportes, ensayos, artículos, cartas, diarios, mensajes, anuncios, direcciones, recetas, invitaciones, mapas, etc. A diferencia del lenguaje oral, el lenguaje escrito es (Brown, 2001):

- Permanente y por lo tanto el lector y/o escritor tiene la oportunidad de regresar al texto, si es necesario, para revisar una palabra, una frase e inclusive todo el texto.
- El tiempo de procesamiento de la información para el lector y/o escritor, usualmente es más flexible, pueden leer o escribir a su propio ritmo.
- El texto escrito permite enviar mensajes a través de dos direcciones: distancia física y temporal. La tarea del lector entonces es interpretar la información que fue escrita en algún otro lugar en algún otro momento solamente con las palabras escritas como claves del contexto, lo cual es una de las cosas que hace que la “lectura” sea difícil, ya que el lector no puede confrontar al autor como en las conversaciones cara-a-cara.
- En la escritura tenemos solamente símbolos escritos (grafemas) para desarrollar el mensaje, mientras que en la expresión oral tenemos el estrés, ritmo, entonación, pausas y señales no verbales que facilitan la comprensión del mensaje.
- Tanto la expresión escrita como oral representan diferentes modos de complejidad y la diferencia más notable está en la naturaleza de las oraciones. El lenguaje oral tiende a tener cláusulas más cortas conectadas con más conjunciones coordinadas, mientras que el lenguaje escrito tiene cláusulas más largas y más subordinación.
- En el inglés escrito se utiliza una mayor variedad de vocabulario que en el inglés conversacional hablado.

- El lenguaje escrito es frecuentemente más formal que la expresión oral, esto se debe a las convenciones formales para la escritura.

En relación al desarrollo de las destrezas del idioma, en el *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* EECL, Eurydice España-REDIE (2014) en casi todos los países (12 de los 15) que participaron, los planes de estudio recomiendan que el profesorado haga más hincapié en las destrezas orales (escuchar y hablar) en la fase inicial de enseñanza de lenguas extranjeras a los alumnos más pequeños. En cambio, al final de la educación obligatoria las 4 destrezas comunicativas tienen el mismo peso en casi todos los planes de estudio.

Al respecto cabe destacar que la edad juega un papel importante en el aprendizaje de una lengua extranjera. Para ciertos autores los adultos tienen ciertas ventajas en algunos aspectos del aprendizaje, mientras que otros opinan lo contrario. Aquellas ventajas y desventajas surgen como resultados de algunas variables que cambian según la edad, entre las que pueden estar: cuánto la persona ya conoce, cuál puede ser la estrategia de aprendizaje, cuán embarazoso puede ser el cometer errores, etc. Estudios han comprobado que los niños y jóvenes tienen ciertas ventajas en relación con los adultos ya que tienden a ser más dóciles y entusiastas; no poseen inhibiciones y por tanto pueden actuar con mayor naturalidad; pueden tener mayor motivación ya que no tienen estereotipos culturales o tendencias negativas hacia un idioma en particular (Rehorick, 1983). Hallazgos han demostrado que los niños tienen más facilidad para adquirir mejores niveles de corrección en la pronunciación. En cuanto a la gramática y vocabulario los adolescentes muestran un rendimiento más elevado (Bernaus, 2001). Conforme pasa el tiempo, las estructuras cerebrales se hacen menos receptivas al aprendizaje en general y especialmente al aprendizaje de idiomas, por lo que a edades tempranas se hace posible la adquisición de una lengua de manera inconsciente, es decir de forma natural tal como sucede con la lengua materna, “*the earlier, the better*” mientras más pronto mejor. (Crystal, 1997).

A continuación haremos un análisis más detallado del *Enfoque Comunicativo*, por ser este el que guiará nuestra práctica en el desarrollo del modelo “*b-learning*” para la enseñanza del idioma inglés en la modalidad semipresencial de la UTA.

2.4. El Enfoque Comunicativo para la Enseñanza de idiomas - *CommunicativeLanguageTeaching CLT*

Frente a la necesidad de enfocarse en la competencia comunicativa en vez de en el mero dominio de las estructuras, a finales de los años 1960 se origina el *Enfoque Comunicativo* para la enseñanza de idiomas, conocido en inglés como *CommunicativeLanguageTeaching CLT*. Brown (2001) considera que CLT no es un método sino un enfoque, ya que trasciende los límites de métodos concretos y, concomitantemente, las técnicas. Es una posición teórica sobre la naturaleza de la lengua y sobre la enseñanza y el aprendizaje de la misma.

CLT tiene como objetivo hacer de la competencia comunicativa la meta en la enseñanza de idiomas poniendo una atención sistemática tanto a sus aspectos funcionales como estructurales. Los propósitos comunicativos pueden ser de diferente tipo, pero lo que es esencial en todos ellos es que al menos dos partes interesadas estén involucradas en algún tipo de interacción o transacción, donde la una parte tenga una intención y la otra expanda o reaccione a esa intención (Richards and Rodgers, 2001). En la enseñanza comunicativa del idioma se pueden resumir los siguientes aspectos más relevantes:

- a. El estudiante aprende un idioma utilizándolo para comunicarse
- b. La comunicación auténtica y significativa debe ser la meta de las actividades de clase
- c. La fluidez es una dimensión importante de la comunicación

- d. La comunicación involucra la integración de las diferentes destrezas del idioma.
- e. Se enfoca en todos los componentes de la competencia comunicativa, no solo en la competencia gramatical o lingüística; ocupando a los estudiantes en el uso pragmático y funcional del idioma con propósitos significativos.
- f. El “significado” es primordial.
- g. Usa el lenguaje en contextos improvisados o espontáneos.
- h. Si se usan los “diálogos” como una técnica de aprendizaje, éstos se centran en las funciones comunicativas y normalmente no son memorizados.
- i. Cualquier recurso que ayuda al estudiante es aceptado, el cual varía de acuerdo a la edad, sus intereses, necesidades, estilos de aprendizaje, etc.
- j. Los intentos para comunicarse usando L2 (lengua extranjera) son fomentados desde el mismo inicio del programa.
- k. El uso sensato del idioma nativo es aceptado (en nuestro caso el español) cuando es factible.
- l. La traducción puede ser utilizada cuando los estudiantes lo necesitan o se benefician de ella.
- m. La lectura y la escritura puede comenzar desde el primer día, si se lo desea.
- n. El sistema lingüístico de L2 será aprendido de mejor manera a través del proceso de esforzarse para comunicarse.
- o. El lenguaje es creado por el individuo, a menudo a través de la prueba o ensayo y el error.
- p. La fluidez es la meta principal; la exactitud es valorada en contexto.
- q. Se espera que los estudiantes interactúen con otras personas, a través del trabajo en pares y grupos, o a través de la escritura.
- r. La motivación intrínseca nacerá del interés en lo que está siendo comunicado por el lenguaje.

Autores como Howatt(1984) y Richards and Rodgers(2001)distinguen entre dos versiones en la *enseñanza comunicativa*: una “fuerte” y otra “débil”. La

versión “débil” se ha convertido en la práctica más o menos habitual en los últimos diez años y enfatiza la importancia de dar a los estudiantes oportunidades para usar el inglés con propósitos comunicativos. Por otro lado, la versión “fuerte” de la enseñanza comunicativa afirma que la lengua se adquiere a través de la comunicación, rechazando toda enseñanza formal de la gramática y prescindiendo de la corrección de errores entre prácticas comunes en clase. Se podría considerar a estas técnicas de enseñanza de segundas lenguas como una reacción radical contra los métodos tradicionales: el método de gramática-traducción y el método audio-lingue que lo precedieron (Zanón, 2007).

Sin embargo, estos métodos extremos también han sido considerados imperfectos a causa de la exclusión total del estudio tradicional de la lengua. En este sentido se ha encontrado que los estudiantes, cuyas experiencias con una segunda lengua no incluyen retroalimentación negativa ni instrucción formal sobre la gramática, salen de esos programas con capacidades receptivas sobresalientes pero con una producción bastante marcada por errores (Swain, 2000).

Swain (2000) sugiere que para la adquisición de segundas lenguas, se necesitan actividades comunicativas inmersas en contextos significativos pero con la inclusión ocasional y oportuna de información explícita sobre la estructura de la lengua y sobre los errores del aprendiz. Esta idea, es sustentada por Larsen-Freeman (2003) quien manifiesta que en el aula de clase las actividades tienen que ser comunicativas pero deben realizarse de manera que los estudiantes sean conscientes del uso correcto de la gramática, del uso especial de ciertas formas y de las razones por las que esos usos se dan en términos de forma, significado y uso socio-comunicativo.

En armonía con los anteriores postulados McBride (2009) presenta los resultados de un estudio de 575 estudiantes de inglés como lengua extranjera en Chile en el que se encuentra que los estudiantes prefieren un equilibrio entre las actividades enfocadas en la forma y las actividades enfocadas en el significado, percibiendo que las dos son necesarias para

desarrollar la competencia comunicativa en el estudiante adulto de lenguas extranjeras. Ante lo expuesto se puede evidenciar que es importante tomar en cuenta las percepciones que tienen los estudiantes sobre sus experiencias de aprendizaje, ya que esas creencias pueden afectar a su motivación, receptividad con respecto a las actividades en clase y por ende en su rendimiento.

Ante estos estudios y aportaciones metodológicas podemos observar que en los últimos cien años en el aprendizaje de un idioma extranjero se han utilizado varios métodos que han basado su teoría en la psicolingüística y pedagogía y, que en su mayoría han surgido como respuesta a las necesidades socio-culturales de la época. Como hemos podido constatar los primeros métodos que van hasta los años 60 se caracterizan por estar concebidos bajo la perspectiva estructuralista y conductista del lenguaje que implica la formación de un nuevo repertorio de hábitos lingüísticos a través de mecanismos de repetición y refuerzo. El lenguaje era concebido como un conjunto de hábitos, susceptible de ser dividido en tres categorías: fonología, morfología y sintaxis, sin espacio para la semántica. Es decir, el significado de las producciones en situaciones particulares de uso quedaba excluido del análisis, había poco espacio para la comprensión del mensaje y su emisión significativa. Dentro de esta concepción están los métodos Gramatical y Audiolingual.

Es a partir de la presentación del modelo de la “Gramática Generativa” de Chomsky en los años 60 que se impone un nuevo paradigma en la enseñanza de lenguas y que se extiende hasta nuestros días, el mismo que rechaza la noción de adquisición del lenguaje como un proceso gobernado por estímulos y refuerzos, rechazando explícitamente también la memorización, la imitación, la práctica mecánica, la descontextualización de enunciados, etc. Como consecuencia, la investigación sobre la adquisición de la primera y segundas lenguas se orientaba hacia una nueva dirección, adoptando diferentes formas a ambos lados del Atlántico. Mientras que en Estados Unidos aparecían una serie de métodos (*TPR*, *Silent Way*, *Suggestopedia*, *Natural Approach*) en Europa los especialistas aunaban sus

esfuerzos para crear un enfoque más acorde a la realidad social de la Europa, propiciada por el Enfoque Comunicativo.

Asimismo, la incorporación de la semántica a la psicolingüística de los años 70 y el descubrimiento de la Psicología Cognitiva de Piaget propician un cambio de perspectiva en el campo de la enseñanza de lenguas, poniendo de manifiesto la necesidad de considerar el valor del significado en las producciones, así como las relaciones entre desarrollo cognitivo y desarrollo lingüístico en la adquisición de la segunda lengua (Zanón, 2007).

Es importante recalcar que al margen de las objeciones y limitaciones teóricas y metodológicas propias de cada método, todos ellos han aportado directa o indirectamente al campo de la enseñanza de idiomas. Sin embargo, ha sido el *enfoque comunicativo* el que ha demostrado ser un concepto que engloba métodos, currículo y programas que promueven el desarrollo de la habilidad funcional de la lengua a través de la participación del estudiante en eventos comunicativos, lo que le ha llevado a ser el enfoque con mayor potencial dentro de la enseñanza de un idioma extranjero.

Entonces si el primer objetivo de nuestro trabajo como docentes de inglés es hacer a nuestros estudiantes capaces de usar el idioma como medio de comunicación, parece lógico concluir que debemos seguir una metodología basada en el acercamiento comunicativo e incorporar los elementos positivos que se han identificado en otras tendencias metodológicas. Es decir, podemos desarrollar la competencia comunicativa oral y escrita de los estudiantes, rescatando los elementos buenos y positivos de otras tendencias metodológicas de acuerdo a la situación, las necesidades comunicativas de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje.

Es importante entender que cada contexto de aprendizaje, cada estudiante, etc. son únicos por lo que no hay una receta, no podemos encajarnos en un solo método de enseñanza. En este sentido Otto (2000) afirma que investigaciones en la adquisición de una “segunda lengua” han demostrado que los profesores de L2 siguen en la actualidad una tendencia cada vez más prevalente que es el *enfoque ecléctico* en el que ellos escogen confiar

en las herramientas, técnicas y actividades que más se ajustan a sus estilos de aprendizaje, así como a las preferencias de sus estudiantes, por lo que una gran variedad de opciones deben estar disponibles. Así lo manifiesta:

Los profesores siguen una tendencia que se ha vuelto cada vez más prevalente. Siguiendo un enfoque abiertamente ecléctico, apoyándose en herramientas, técnicas y actividades de clase que más cercanamente respondan a sus estilos de enseñanza, así como con las preferencias de sus estudiantes (Otto, 2000: 20). Traducción literal propia

En definitiva entonces es importante que como profesores de inglés busquemos un equilibrio en cuanto al estilo de enseñanza que vamos a utilizar, el cual va a depender de las características y el contexto de la enseñanza, teniendo en cuenta que los estudiantes tienen que estar involucrados en actividades comunicativas en las que prime el uso efectivo de la lengua y que les permitan desarrollar sus habilidades y capacidades en el idioma para desenvolverse de una manera efectiva en la práctica real.

Dado el interés del tema para este estudio, el enfoque comunicativo sirve de base metodológica para el desarrollo y aplicación del “modelo *b-learning*” en el que utilizamos el aula virtual como un recurso didáctico de apoyo para la enseñanza-aprendizaje, en el que la comunicación entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante será la meta en el proceso formativo, considerando la gramática y la estructura fundamental para desarrollar la competencia comunicativa. Resulta necesario definir este concepto y su aplicación en todos los componentes que rigen la enseñanza del idioma inglés.

2.5. Conceptualización de la Competencia Comunicativa

Comunicarse es un asunto que no sólo concierne a los que enseñan un segundo idioma o idioma extranjero (L2), sino también a todas las personas independientemente de las actividades que realicen y la lengua que utilicen, forma parte de la esencia del ser de una persona que expresa lo que siente

y lo que piensa a través de diversos medios. Estos medios de comunicación conllevan el sistema de signos y símbolos que cada grupo social crea y emplea en su propio contexto y en otros, sin dejar a un lado los sistemas paralingüísticos como el lenguaje corporal que se maneja para expresar significados.

Para Savignon la Comunicación “se centra en las medidas y las estrategias de los participantes.... es un proceso continuo de expresión, interpretación, y negociación de significado”. Así lo manifiesta:

El interés de la comunicación asimismo radica en las medidas y estrategias de los participantes. Los términos que mejor representan la naturaleza colaborativa de lo que sucede, son: interpretación, expresión y negociación de significado (Savignon, 1991: 262). Traducción literal propia

Partiendo de esta consideración acerca de lo que implica, de manera general, el término comunicación, surge de inmediato, la necesidad de definir lo que significa competencia comunicativa por su importancia en el contexto de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero (L2).

El concepto de *Competencia Lingüística* fue acuñado por Noam Chomsky en 1965 y se refiere al conocimiento intuitivo tácito que todo hablante posee de su lengua materna, según la cual el individuo poseedor de esa competencia dispondrá del sistema de reglas-gramaticales correspondientes que garantizará en la actuación la codificación-decodificación de infinitos textos, es decir la manera cómo los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse. Para ello, habla de dos términos *competence* y *performance*. *Competence* se refiere al conocimiento de la gramática y otros aspectos del lenguaje, mientras que la *performance* alude al uso del lenguaje en situaciones concretas de comunicación en el que intervienen factores psicológicos omitiendo cualquier significado socio-cultural. (Chomsky, N. 1965: 4). En su opinión la adquisición del lenguaje es la adquisición de las reglas gramaticales (la *competence*) generadoras de las producciones manifiestas en el uso del lenguaje (la *performance*) (Zanón, 2007).

El aporte de Chomsky fue complementado por Dell Hymes (1972) quien situó la competencia más allá de lo lingüístico, estableciendo el concepto de *Competencia Comunicativa*, en el cual se plantea los usos y actos concretos dados a partir del lenguaje, dentro de contextos específicos donde se da la interacción. Por lo tanto, una persona competente en el lenguaje es aquella que lo emplea para integrarse con los otros, entendiendo y haciéndose entender.

Posteriormente en los años ochenta, Canale y Swain (1980: 29-30) amplían y reformulan el concepto de *Competencia Comunicativa* de Hymes haciendo un análisis más pedagógico e integracional e identificando cuatro dimensiones o subcompetencias: competencia gramatical (conocimiento de la forma), competencia sociolingüística (habilidad para usar el lenguaje apropiadamente en diferentes contextos), competencia discursiva (cohesión y coherencia) y competencia estratégica (conocimiento de estrategias de comunicación verbales y no-verbales).

Por lo tanto, creemos que para la enseñanza de una lengua extranjera se debe tomar en cuenta las cuatro dimensiones de la competencia comunicativa propuestas por Canale y Swain en 1980. Estas cuatro dimensiones son:

1. **Competencia Gramatical** Se refiere al dominio de la capacidad gramatical y léxica, así como al conocimiento de las reglas de morfología, sintaxis, semántica y fonología. En el pasado la manera de demostrar esta competencia era mediante la memorización de reglas explícitas.
2. **Competencia Sociolingüística** se refiere a la comprensión del contexto socio-cultural en el que las situaciones comunicativas se desenvuelven, incluyendo las relaciones entre los diferentes roles, la información compartida entre los participantes y el propósito comunicativo para su interacción.
3. **Competencia Discursiva** se refiere a la interpretación de los elementos del mensaje; está articulada al binomio coherencia (combinación apropiada de funciones comunicativas) y cohesión (enlaces gramaticales) y se refiere tanto a textos orales como escritos.

4. **Competencia Estratégica** se refiere a las estrategias de comunicaciones verbales y no verbales, es decir las estrategias que el emisor y el receptor utilizan para iniciar, mantener, finalizar o redireccionar el proceso comunicativo. El educando es capaz de cumplir una función comunicativa dada y desarrollar así la capacidad de comprender, analizar y recrear el texto a favor del desarrollo de la competencia comunicativa.

Para resumir y considerando las diversas definiciones que tiene el término *competencia comunicativa*, se puede decir que ésta va más allá de la memorización de patrones y frases, repeticiones, análisis de estructuras gramaticales y del estudio de las formas lingüísticas del idioma que se está aprendiendo. Como lo dijo el antropólogo Dell Hymes (1972) la competencia comunicativa no sólo incluye las formas lingüísticas de un idioma sino también el conocimiento pragmático del cuándo, cómo y con quién es adecuado emplear dichas formas. Esto implica comprender los valores culturales que subyacen en las formas lingüísticas para saber utilizarlos en diferentes situaciones y contextos de comunicación.

La *competencia comunicativa* implica por lo tanto hacer la selección adecuada de los registros y del estilo en términos de la situación y de los otros individuos participantes. De lo anteriormente expuesto, se puede notar que hay un fuerte elemento social en la competencia comunicativa ya que el individuo debe ser capaz, no sólo de hablar apropiadamente en diferentes situaciones, sino también de actuar pertinentemente ante los demás.

Debido a la importancia de este tema, pretendemos en nuestra investigación con el “modelo *b-learning*” crear en la modalidad semipresencial un ambiente de aprendizaje que facilite el desarrollo de esta competencia en el idioma inglés a través de actividades individuales y grupales en el aula virtual donde los alumnos puedan interactuar con sus pares y participar activamente en el proceso formativo.

Dentro del contexto de enseñanza de segundas lenguas, es importante mencionar también que a pesar de que en la actualidad esta es la

proposición que subyace en relación al desarrollo de habilidades comunicativas, la práctica docente está condicionada a varios factores como: la “metodología del libro” que se utiliza en clases porque es la forma más segura para el profesor de no alejarse de los contenidos del programa de estudios, la naturaleza de los exámenes, las condiciones laborales docentes y los factores administrativos especialmente los relacionado con el tiempo y el número de horas de inglés (Córdova y Araya, 2010).

Esto nos conlleva a pensar que si bien existe una consciencia sobre el uso del “enfoque comunicativo” y que puede dar mejores resultados con respecto al desarrollo de las habilidades receptivas y productivas del idioma, las condiciones laborales como la cantidad de lecciones y cumplimiento de los contenidos del programa de estudios, y el número de estudiantes limitan al docente a usar una metodología más tradicional, mecanicista de orden pasiva con muy pocos espacios para desarrollar en los estudiantes habilidades de reflexión, crítica, análisis, etc. Muchas veces el docente siente que lo que menos tiene es tiempo, tiempo para cubrir contenidos, hacer actividades comunicativas, conversar, debatir o discutir y si a eso le sumamos grandes grupos de estudiantes la situación se vuelve más compleja, por lo que el docente tiene que reestructurar su práctica de acuerdo a las condiciones laborales y educativas de la institución donde labora.

Así pues el reto por tener procesos educativos en la enseñanza y aprendizaje de inglés más críticos, participativos, comunicativos, es una tarea colectiva de profesores, universidades y gobiernos a través de políticas de mejoramiento escolar en correspondencia con el avance de la ciencia, la tecnología y el contexto de cada institución educativa. Una alternativa de solución a toda esta rigidez académica e institucional que escapa a veces a los propios profesores y centros puede ser la incorporación de las nuevas tecnologías a las prácticas de enseñanza de un segundo idioma.

El PREAL en su informe *Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Hacia la educación de calidad para todos al 2015* indica que “la literatura educacional reconoce los efectos de una relación positiva entre educación y

TIC's, como necesidad de adaptación de la enseñanza a los cambios en el trabajo que tienden a la mayor importancia de habilidades comunicativas y cognitivas", Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL (2013: 127). En la actualidad la flexibilidad tecnológica es de gran ayuda en el aprendizaje de un idioma extranjero (L2) donde el desarrollo de la competencia comunicativa es la meta principal y se basa en la interacción con el profesor y los pares.

Estamos entonces en una situación favorable para proseguir en nuestra aspiración de desarrollar en la modalidad semipresencial del Departamento de Idiomas de la UTA la competencia comunicativa en el idioma inglés requerida en el nuevo milenio.

2.6. La Tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero (L2)

En inglés la integración de la tecnología en el aprendizaje de un idioma extranjero (L2) se conoce como *ComputerAssistedLanguageLearning* CALL. En los últimos años, especialistas de CALL han sugerido que los programas informáticos tienen potencial para estimular la conversación entre pares y grupos de estudiantes, lo que en consecuencia podría mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes de L2 (Borras, 1993). Creemos entonces que es importante ahondar en este tema para conocer como esta área de estudio ha ido avanzando con el transcurrir del tiempo.

2.6.1. Aprendizaje de un Idioma Asistido por el Computador (*ComputerAssistedLanguageLearning* CALL)

CALL es el acrónimo de *ComputerAssistedLanguageLearning* que en español significa *Aprendizaje de un Idioma Asistido por el Computador*. Este

término aparece a comienzos de 1980 y se lo atribuye a Davis y Steel quienes fueron los pioneros y dieron los primeros pasos en esta área de estudio. CALL podría ser definido como la búsqueda y el estudio de las aplicaciones del computador en el aprendizaje y enseñanza de un idioma (Warschauer, 1996a).

Usar el computador para el aprendizaje de un idioma extranjero (L2) no es algo nuevo, se remonta a los años 1960, aunque en principio se lo usaba solamente en universidades con gran prestigio en el ámbito de la ciencia y la tecnología. Como lo señala Schank R. y Cleary C. (1995) en esa época las computadoras no eran lo suficientemente eficaces ni tampoco se sabía con certeza qué hacer con ellas, en cambio hoy estamos en una coyuntura. Las computadoras son eficaces y su desarrollo avanza aceleradamente, sin embargo la pregunta que nos desafía como educadores es cómo usar esa eficacia para hacer del *aprender-haciendo* las bases de nuestro sistema educativo, es decir aprender a través de la experimentación y la reflexión.

A partir de los años 1980's el uso del computador para el aprendizaje de un idioma extranjero se ha expandido drásticamente, por lo que es importante pensar en las implicaciones pedagógicas que conlleva esta actividad.

2.6.1.1. Fases de CALL

La metodología CALL se ha desarrollado gradualmente en los últimos 30 años. Este desarrollo puede ser categorizado en tres fases diferentes: CALL Conductual, CALL Comunicativo y CALL Integracional (Warschauer, 1996a).

- **CALL Conductual**

Es la primera fase de CALL concebida en los años 1950's e implementada en los años 1960's y 70's. Está basada en las "Teorías Conductuales" del aprendizaje que tienen sus orígenes en los estudios de Pávlov (1927) y que

permitieron descubrir principios de la relación entre *estímulo y respuesta*. Los programas CALL de esta fase básicamente tenían que ver con ejercicios de repetición “*drill and practice*” ya que la repetitiva exposición del estudiante al mismo material era considerado beneficioso e inclusive esencial en el aprendizaje.

Esta metodología de “repetición y práctica” está basada en el modelo del *computador como tutor*. En otras palabras, el computador es considerado como un vehículo para llevar los materiales instruccionales hacia el estudiante. Uno de los sistemas tutoriales más sofisticados de esa época era el sistema PLATO que incluía ejercicios de repetición para vocabulario y gramática, así como ejercicios de traducción (Ahmad, Corbett, Rogers y Sussex, 1985).

• **CALL Comunicativo**

Es la segunda fase de CALL basada en el “Enfoque Comunicativo” para el aprendizaje, dominante en los años 1980's y 90's. Los seguidores de este enfoque se dieron cuenta que la repetición y la práctica no era suficiente ya que no permitía una comunicación auténtica. Uno de los principales partidarios de CALL comunicativo fue Underwood(1984) quien en 1984 propuso una serie de premisas que citamos a continuación:

- Se enfoca más en el uso de las formas que en las formas por sí mismas.
- Enseña la gramática implícitamente y no explícitamente.
- Permite y fomenta la producción de frases auténticas en vez del lenguaje prefabricado.
- No juzga ni evalúa todo lo que los estudiantes producen.
- Es flexible a una variedad de respuestas por parte de los estudiantes.
- Para la instrucción se usa exclusivamente la lengua extranjera o L2.
- Se crea un ambiente en el que se usa L2 tanto en el computador como fuera de él.

Durante esta fase varios programas CALL fueron desarrollados. Primero tenemos a los programas desarrollados para la práctica de las habilidades del idioma pero en un formato no repetitivo, así por ejemplo tenemos: material para lectura, reconstrucción de texto y juegos. En todos estos programas el computador seguía manteniéndose como el conocedor de la respuesta correcta, por lo que representa una extensión del modelo del *computador como tutor* aunque en el proceso se involucra un poco más al estudiante.

Dentro de este modelo, contamos con software libre educativo para la enseñanza de la lengua y los idiomas que pueden bien ser descargado y/o actualizado en los equipos informativos de profesores y alumnos, teniendo en cuenta diferentes factores, como su pertinencia en función de las necesidades del currículo, la adecuación a los objetivos propuestos, la forma de combinarlo con otros recursos tradicionales empleando una metodología apropiada. Todos ellos provienen del sistema operativo libre Edubuntu derivado de la distribución Linux Ubuntu creada para trabajar en entornos educativos (Barroso y Cabero, 2013: 372). Entre estos tenemos: *AbiWord*: procesador de texto para niños; *Kanagram*: juego de anagramas para adivinar palabras; *KHangMan*: el conocido juego del ahorcado en un entorno virtual; *KLettres*: Aprendizaje del abecedario y sílabas en algunos idiomas adecuado para aprender los primeros sonidos de una nueva lengua; *KWordQuiz*: para aprender nuevo vocabulario; *Parley*: programa para la enseñanza de vocabulario con tarjetas flash; *Span-gles*: traductor de textos de español a inglés y viceversa.

Otro modelo CALL en las actividades comunicativas es el del *computador como estímulo*, en el que el propósito de las actividades no es que el estudiante encuentre la respuesta correcta, sino estimularlos para la discusión, la escritura o el pensamiento crítico. El software usado con este propósito incluye una variedad de programas que no fueron específicamente diseñados para el aprendizaje de inglés como idioma extranjero, entre estos tenemos: Sim City, Sleuth y Where in the World is San Diego? (Healey y Jhonson, 1995).

El tercer modelo de CALL comunicativo define al *computador como una herramienta*. En estos programas, el computador no proporciona ningún tipo de material al estudiante sino que lo faculta para usar y entender el idioma. Algunos ejemplos de estos programas incluyen: el procesador de palabras, corrector de gramática y ortografía, uso de palabras o expresiones con diferentes significados dependiendo del contexto, entre otros. Es importante mencionar que la distinción entre estos modelos CALL no es absoluta y depende no solo del tipo de software que se usa sino también de cómo es utilizado por el profesor y los estudiantes.

A pesar de los avances de CALL en el enfoque comunicativo para la enseñanza de un idioma, a finales de 1980 muchos educadores sintieron que la manera estructural y dividida de enseñar las destrezas receptivas y productivas del idioma no era lo más beneficioso, por lo que buscaron la manera de enseñar de una forma más integrada, a través de tareas y proyectos. Afortunadamente los avances en la tecnología permitieron integrar en los programas varios aspectos del lenguaje inmersos en el proceso de aprendizaje. Hoy los enfoques de CALL están basados principalmente en dos avances importantes de la última década: *la multimedia y el internet*.

- **CALL Integracional: Multimedia**

La tecnología multimedia, ejemplificada por el CD-ROM, permite acceder a una variedad de medios (texto, gráficos, sonido, animación y video) en un solo ordenador. Además, la multimedia implica el uso de la hipermedia, lo que significa que los recursos multimedia están todos enlazados y los estudiantes pueden navegar solamente haciendo clic con el mouse.

La hipermedia proporciona una serie de ventajas para el aprendizaje de un idioma, así tenemos:

- Proporciona un ambiente de aprendizaje más auténtico, ya que por ejemplo el audio se combina con el video, de la misma manera que en el mundo real.
- Las habilidades receptivas y productivas del idioma se pueden combinar fácilmente, ya que la variedad de medios disponibles permiten combinar de forma natural la lectura, la escritura, el audio y la comunicación oral en una sola actividad.
- Los estudiantes tienen mayor control sobre su aprendizaje, ya que no solamente avanzan a su propio ritmo, sino que también en su propia dirección adelantándose o retrocediendo a diferentes partes del programa según sus necesidades, ahondando más en ciertos aspectos de su interés o saltándose otros.
- Facilita el enfocarse en el contenido sin sacrificar las formas o las estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, mientras los estudiantes están desarrollando una lección en la página principal, pueden tener al mismo tiempo acceso a una variedad de links que les permitirá por ejemplo un acceso rápido a explicaciones o ejercicios de gramática, listas de vocabulario, información sobre la pronunciación y/o preguntas o guías que les motivará a adoptar una estrategia de aprendizaje apropiada.

A pesar de las ventajas de la hipermedia para el aprendizaje de una lengua extranjera, han surgido varios problemas relacionados a cómo explotar la multimedia en la enseñanza de L2, así tenemos: en primer lugar la calidad de los programas disponibles, ya que en teoría la gran mayoría de profesores podrían desarrollar sus propios programas multimedia en *software* autorizado como por ejemplo *Hypercard* (para Macintosh) o *ToolBook* (para PC) pero carecen o la preparación y el conocimiento necesario o no disponen del tiempo para hacerlo, lo que ha causado que editoriales comerciales desarrollen programas que no necesariamente están basados en principios pedagógicos y que muchas veces por su elevado costo se hacen inaccesibles a las instituciones que ofrecen programas de enseñanza de Inglés.

En segundo lugar, existe otro problema fundamental y es que los programas multimedia en la actualidad no son lo suficientemente inteligentes para ser

considerados realmente interactivos. La tecnología multimedia contribuye parcialmente con CALL permitiendo por ejemplo la integración de habilidades como “audio y lectura” pero no involucra otro tipo más importante de integración como es la comunicación auténtica y significativa. Afortunadamente, otro invento tecnológico está ayudando a hacer esto posible: *el Internet* y la *comunicación electrónica* (Warschauer, 1996b).

- **CALL Integracional: Internet**

La llegada del *internet* como uno de los mayores foros para la comunicación humana ha traído consigo un gran interés en las redes sociales. El uso de la *Comunicación mediada por Computador CMCo* también conocida como *Comunicación mediada por Ordenador CMO* (*Computer-Mediated Communication*) permite la comunicación con personas de todo el mundo, por ejemplo a través de *Facebook* o *Twitter* podemos comunicarnos con nuestra familia, amigos o personas que comparten nuestros mismos intereses.

En los últimos 5 años la *Comunicación mediada por Computadores* probablemente la única aplicación con mayor impacto en la enseñanza de idiomas. Por primera vez los estudiantes de L2 pueden comunicarse directamente sin costo y de acuerdo a su disponibilidad de tiempo con otros estudiantes o hablantes nativos de L2 las 24 horas del día, desde su casa, institución educativa o trabajo. Esta comunicación puede ser asíncrona a través de herramientas como el correo electrónico (*email*), o síncrona en tiempo “real” a través de programas como MOOs (*Multi-user Object Oriented*), el cual permite a gente de todo el mundo tener conversaciones simultáneas solamente tipeando el tablero del computador.

Además, permite la conversación no solamente de uno-a-uno sino de uno-a-muchos, lo que quiere decir que el profesor o estudiante puede compartir mensajes con un compañero, un grupo pequeño de la clase, toda la clase o inclusive un grupo de discusión internacional con cientos o miles de

personas. La *Comunicación mediada por Computador* permite a sus usuarios no solamente compartir mensajes sino también documentos, imágenes, sonido y video.

En la *Comunicación mediada por Computador (CMC)* uno de los temas más importantes es el uso de las *herramientas de la Web 2.0*, por la asociación entre las aplicaciones Web y el aprendizaje colaborativo, donde usuarios y computadoras interactúan y colaboran intercambiando información y desarrollando estrategias de aprendizaje de forma rápida y estructurada.

A través de la *World Wide Web (www)* o *Internet* los estudiantes pueden buscar en millones de archivos y en pocos minutos localizar y acceder a material auténtico (artículos de periódico o revista, videos, transmisiones de radio, críticas de películas, etc.) que se ajuste a sus intereses personales. Además, los estudiantes pueden usar la Web para publicar sus textos o material multimedia y compartirlo con sus compañeros de clase o el público en general.

Como podemos ver la *Comunicación mediada por Computador* y el *Internet* pueden facilitar un enfoque integracional para el uso de la tecnología, la misma que puede ser utilizada para crear ambientes comunicativos de L2 en el que se puedan practicar las diferentes destrezas receptivas y productivas del idioma y al mismo tiempo fomentar la competencia comunicativa. La historia de CALL nos muestra como el computador puede servir para diferentes usos en el aprendizaje de un idioma: como tutor en ejercicios de repetición; como estímulo para la interacción; o como una herramienta para la escritura y la investigación.

Con el uso de los materiales multimedia y el internet el computador puede servir como un medio para la comunicación y como un recurso ilimitado de material auténtico para el aprendizaje de L2. Pero como lo señala Garrett (2009) la efectividad de CALL no reside en el medio por sí mismo sino en cómo es usado, es decir en las actividades de aprendizaje:

El uso del computador no es por sí mismo un método de enseñanza de lenguas.... es un medio en el cual una variedad de métodos, enfoques y filosofías pedagógicas pueden ser

implementados. Su eficacia depende principalmente en cómo es usado, es decir, qué actividades de aprendizaje de lenguas son apoyadas por el computador y cómo su uso es integrado en el programa de estudios. (p. 721). Traducción literal propia

Como podemos darnos cuenta el uso del computador no constituye un método en sí mismo, es un medio en el cual una variedad de métodos, enfoques y teorías pedagógicas pueden ser implementados. En la actualidad CALL es considerado un compuesto dinámico en el que la *tecnología*, la *teoría* y la *pedagogía* están inseparablemente unidas; el verdadero CALL considera la teoría y la pedagogía como el contexto esencial para el uso de la tecnología.

En este sentido, Garrett (2009) habla de un cuarto componente “*la infraestructura*” que afecta notablemente la manera cómo los otros tres componentes se desarrollan. Se habla de tres niveles de infraestructura: uno es la disposición física/tecnológica de nuestros espacios para la enseñanza y aprendizaje, como: los salones de clase, los laboratorios de computación, entre otros. Un segundo nivel es la estructura de apoyo institucional para el uso de la tecnología y el tercero constituye la estructura de apoyo nacional para el aprendizaje de una lengua (L2).

2.6.2. Estudios sobre el uso de CALL en el aprendizaje de idiomas extranjeros (L2)

En lo que se refiere a los efectos de CALL en comparación con la instrucción tradicional en el aula de clase para el aprendizaje de idiomas extranjeros, se han realizado numerosos estudios para determinar sus características y mejor uso posible. Así por ejemplo Chang & Smith (1991) no encontraron una diferencia significativa en cuanto al promedio en las calificaciones obtenidas entre estudiantes que trabajaron en pares usando

actividades CALL (grupo experimental) y estudiantes que trabajaron solos usando materiales tradicionales en el aula de clase (grupo de control) para el aprendizaje del español como L2. Sin embargo, estos autores concluyeron que los ambientes interactivos que incluían actividades CALL si afectaron positivamente el logro y la actitud de los estudiantes, ya que al hacer un análisis más detallado de las preguntas del examen que requerían una respuesta explícita o implícita, se observó que con las respuestas explícitas no había ninguna diferencia entre los grupos ya que la respuesta estaba claramente expresada; pero con las preguntas de respuesta implícita en donde los estudiantes tenían que basar sus respuestas en la comprensión retrospectiva de la historia, los resultados revelaron que el grupo experimental superó al de control.

Por otro lado, Nagata (1997) examinó la efectividad de la instrucción metalingüística asistida por computador para la enseñanza de estructuras gramaticales en el idioma japonés (específicamente el sistema de partículas en japonés) para lo cual dividió a sus estudiantes en dos grupos. Los dos grupos realizaron exactamente los mismos ejercicios gramaticales usando un programa informático; con la diferencia de que el grupo1 recibía a través de la computadora retroalimentación metalingüística, es decir explicaciones detalladas sobre funciones gramaticales y semánticas de las partículas en japonés; y el grupo2 recibía a través de la computadora la traducción de las partículas al idioma inglés (idioma nativo de los estudiantes). Los resultados mostraron que el grupo1 el cual recibió la retroalimentación metalingüística logró mucho mejores resultados en el examen que el otro grupo que no la recibió, lo que incrementa la tendencia de los estudiantes a usar dicha información metalingüística en la producción de L2.

En lo que se refiere al aprendizaje de Vocabulario y la Comprensión Lectora, Benavides (1998a, 1998b) realizó un estudio experimental con estudiantes universitarios usando materiales CALL y encontró una correlación positiva entre la velocidad para la lectura, la comprensión lectora y el aprendizaje de vocabulario; junto con niveles altos de interés, atención y compromiso con las tareas por parte de los estudiantes.

En contraste, en otros estudios se comprobó que si no había la retroalimentación apropiada por parte del profesor, el uso de los materiales CALL no era suficiente; en este sentido, Sciarone y Meijer (1993) realizaron un estudio en el que comprobaron que la libertad del estudiante con respecto a su elección de cómo y cuándo aprender podría resultar en un aprendizaje infructuoso si esta libertad es usada inapropiadamente. De ahí que se sugiere que la libertad en CALL dependa del logro alcanzado en tareas específicas.

En general, con respecto a las actitudes y reacciones de los estudiantes y el uso de la tecnología, la mayoría de estudiantes perciben el uso de CALL como algo provechoso tanto lingüísticamente como afectivamente, independientemente del tipo de actividad o diseño (Beauvois y Eledge, 1996). En este sentido, se habla de la motivación como una ventaja que está relacionada a la participación de los estudiantes en conversaciones electrónicas (foro o chat).

Asimismo, el uso de materiales multimedia con la integración de capacidades interactivas ha incrementado el interés en varios tipos de aplicaciones en contextos reales de aprendizaje de L2. Así por ejemplo, Liu (1994) abordó el tema de aprendizaje de Vocabulario usando tecnología hipertexto entre estudiantes de inglés como segunda lengua. Los resultados indicaron que las calificaciones de los participantes incrementaron significativamente del pre-test al post-test; además, los participantes no solamente incrementaron su vocabulario sino que también mejoraron su habilidad para usar las palabras apropiadamente.

Chun y Plass (1997) abordaron el aprendizaje de la lectura y la comprensión textual usando multimedia, enfocándose en cómo los estudiantes integran la información verbal y visual; así como los procesos cognitivos involucrados en la lectura de L2 y la interacción de procesos como la adquisición de vocabulario y la activación de conocimientos previos.

Kramsch y Andersen (1999) se ocuparon de las capacidades de la multimedia para el aprendizaje del Quechua en relación a la comprensión de patrones socio-culturales y concluyeron que el rol de la educación y en

particular el rol de la educación en lenguas extranjeras es hacer visible el proceso de mediación entre el texto y el contexto y a la vez estar al tanto de la brecha existente entre ambos

En el mismo sentido se pronuncia Jones (2006) quien encontró que los efectos del trabajo colaborativo en parejas al acceder a ilustraciones y apuntes escritos en actividades multimedia para la comprensión oral fueron positivos; los estudiantes lograron recordar y reconocer con mucha más facilidad palabras de vocabulario, así como también mejoraron su comprensión oral.

También se discute la incorporación de la voz digital en las aplicaciones multimedia para la práctica de aspectos fonéticos, fonológicos y comunicativos de la lengua en el aprendizaje de L2. Ehsani y Knodt (1998) han estudiado esta nueva forma de interacción para la comprensión auditiva y la producción oral de L2, encontrando una correlación positiva entre los logros lingüísticos en audio y producción oral y la exposición a la voz digital y su manipulación por parte de los estudiantes.

En cuanto a la utilización de la multimedia telemática como el internet donde las tareas comunicativas en tiempo real son posibles, Cornu, Decker, Rosseel y Vanderheiden(1990) han proporcionado formas satisfactorias para un aprendizaje más auténtico de L2 para los estudiantes desde diferentes lugares. Estos autores realizaron una investigación en la que se utilizó tres diferentes enfoques para enseñar un curso sobre “técnicas de escritura en una lengua extranjera”: un curso grupal, tutorías privadas y tecnología CALL combinada con video-conferencias. Dicho estudio concluyó que el uso de la tecnología CALL combinada con video-conferencias resultó ser el mejor medio en el proceso de adquisición de las destrezas de escritura ya que estuvo dirigido a las necesidades específicas y a los estilos de aprendizaje de cada participante, usando material auténtico y con altos niveles de motivación por parte de los estudiantes.

Ante lo expuesto, creemos que en la actualidad las tecnologías están transformando los ambientes de enseñanza y aprendizaje donde son introducidas, lo cual es de gran ayuda especialmente en el aprendizaje de un

idioma extranjero donde el desarrollo de la competencia comunicativa es la meta principal y se basa en la interacción con el profesor y los pares. Si bien todos estos autores encontraron ventajas en los materiales CALL utilizados, es importante tomar en cuenta que por sí mismas las TIC no educan ni reemplazan al profesor. Dentro de este contexto el papel que desempeña el profesor es de suma importancia ya que es el profesor el que permite que el aprendizaje con TIC's tome vida. Somos los profesores quienes lideramos y conducimos los programas instruccionales y quienes motivamos a nuestros alumnos durante el proceso formativo.

En este sentido el propósito de la tecnología es proporcionar herramientas que mejoren el ambiente de enseñanza y aprendizaje en formas que de otra manera no sería posible. Estos estudios han demostrado que los efectos de la aplicación de las TIC en el aprendizaje de un idioma extranjero no son necesariamente mejores en forma general, sino diferentes en el desarrollo de las habilidades lingüísticas comparados con los obtenidos en el aula de clase tradicional.

Hemos visto que uno de los últimos avances tecnológicos en CALL es el uso de la multimedia la cual enfatiza la comunicación y la interacción entre los usuarios, lo que ha permitido hacer innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés para casi todas las habilidades del idioma potenciando enormemente la formación y el aprendizaje. La multimedia interactiva ofrece una variedad de actividades que favorecen el trabajo autónomo y colaborativo, así como el desarrollo del pensamiento crítico permitiéndole al estudiante tener un papel más activo y protagónico en el aprendizaje.

A continuación y ante la ingente cantidad de información sobre uso de plataformas virtuales en la enseñanza, vemos la necesidad de un capítulo independiente para analizar los estudios realizados sobre los últimos productos del desarrollo tecnológico en la enseñanza en general y del inglés en particular.

CAPÍTULO III.
EL *B-LEARNING*

3.1. Antecedentes del *b-learning*

3.1.1. Introducción

En las últimas décadas la educación se ha visto influenciada por el avance de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) generando una serie de cambios en la forma de vida de las personas y afectando también la forma en la que los profesores enseñan y la forma en la que los estudiantes procesan la información que reciben.

Podemos definir a las TIC como aquellas herramientas “que nos facilitan las actividades cotidianas, así como el acceso a la información con independencia de su tipo y ubicación” (Cukierman, 2009: 6). En las llamadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) hay dos componentes que creemos necesario distinguir. Las tecnologías de *información* que se refieren a la administración de información como son las computadoras y su conexión a la red, mientras que las de *comunicación* son aquellas que permiten la comunicación a través de medios como: la radio, la televisión, el cine, todos éstos utilizados para hacer más eficiente el proceso educativo (Burgos y Lozano, 2011).

A lo largo de la historia las TIC han ido evolucionando, podemos clasificarlas en dos tipos, aquellas denominadas *tradicionales*, como son: el cine, el video, la radio, la televisión, etc. y las llamadas *nuevas*, conformadas por la informática, las comunicaciones y la multimedia, como son: la videoconferencia, la televisión satelital y por cable, la realidad virtual, comunicación en redes, blogs, wikis, foros, etc. En el ámbito educativo, las nuevas tecnologías se diferencian de las tradicionales, no en lo que se refiere a su aplicación como medio de enseñanza, sino en la posibilidad de creación de nuevos entornos comunicativos y expresivos que facilitan a los receptores la posibilidad de desarrollar nuevas experiencias formativas, expresivas y educativas (Cukierman, 2009).

Para Burgos y Lozano (2011), en la actualidad existen dos formas en las que las TIC se manifiestan en Educación. La primera, a través de la generación y

uso de materiales educativos mediados por tecnología en diferentes formatos multimedia (simulaciones, videos, audio, blogs) que acompañan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sea dentro del aula de clase como material didáctico o como recursos de aprendizaje en cursos a distancia por medio de plataformas. Un ejemplo de este tipo de innovación educativa es el *Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa ILCE*, organismo internacional conformado por 14 países de Latinoamérica y cuyo objetivo es promover el aprovechamiento en la educación de los recursos de la tecnología y la comunicación extendiendo sus beneficios a los países miembros con el fin de mejorar la educación en América Latina (ILCE, 2014).

Como parte de esta red tenemos en México el portal educativo *Un espacio para el fomento del aprendizaje y la cultura digitales* que promueve el intercambio de proyectos educativos colaborativos en los que intervienen estudiantes de escuelas; se ofrece capacitación docente y materiales educativos (RED ILCE, 2014). Asimismo, en Chile se cuenta con el portal educativo *educarchile* el mismo que está dirigido a todos los miembros de la comunidad educativa nacional y que ofrece información, recursos, servicios y experiencias educativas, así como también abre espacios de comunicación y colaboración entre los diversos actores de la comunidad educativa (educarchile, 2014).

Otro ejemplo es el de la India que en 2004 lanzó al espacio EDUSAT, el primer satélite dedicado exclusivamente a la educación en este país, que difunde programas de aprendizaje a distancia para escuelas primarias, centros de enseñanza secundaria y universitaria, escuelas normales de maestros y centros de educación no formal especialmente para la población en áreas rurales (EDUSAT, 2014).

La segunda forma en la que las TIC se manifiesta en educación es facilitando la congregación de individuos como docentes o investigadores educativos que conforman redes colaborativas de investigación y de generación de conocimiento que puedan ser traducidas en innovaciones educativas. Podemos señalar como ejemplo la *Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet, A.C. (CUDI)* nacida en 1999 y que aglutina a las

universidades, centros de investigación e institutos tecnológicos más grandes de México y crea un espacio para que se realice investigación conjunta sobre el uso de Internet, enfocada al desarrollo científico y educativo tanto en México como en Latinoamérica (CUDI, 2014).

Otro ejemplo, es el de la ESPOL (Escuela Politécnica del Litoral) en el Ecuador, la misma que viene aportando al país con proyectos relacionados con la utilización de las TIC en la educación, así tenemos el proyecto RELATED (Red Latinoamericana de Educación), el mismo que la ESPOL lo está ejecutando desde 1999 en Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México y Perú. Este proyecto tiene como propósito mejorar la educación en los niveles de educación secundaria y superior en calidad y extensión, por medio de ambientes interactivos de aprendizaje apoyados en las tecnologías de la información y la capacitación a profesores en la selección y utilización adecuada de las TIC (ESPOL, s/f).

Por tanto, en un contexto educacional caracterizado por el desarrollo de las TIC, así como por la necesidad de disponer de mejores herramientas de comunicación y colaboración en línea, surgen los *Entornos Virtuales de Aprendizaje*, más conocidos como EVA o plataformas tecnológicas, espacios virtuales enriquecidos, que utilizan un conjunto de formas de intercambio de información basadas en redes telemáticas y aplicaciones informáticas (Barroso y Cabero, 2013). De esta manera, los EVA integran una gran variedad de recursos como: wikis, blogs, chats, foros, campus virtuales, etc. y cuya utilización está basada en la aplicación de metodologías de trabajo y estudio cooperativas y colaborativas.

3.1.2. Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA)

Es importante entender claramente lo que es un Entorno Virtual de Aprendizaje por lo que a continuación se presentan algunas definiciones que resaltan los aspectos más relevantes que conforman un ambiente virtual

de aprendizaje. Así, Turoff, Harasim, Hiltz y Teles (1995) afirma que un EVA es un entorno de enseñanza y aprendizaje inserto en un sistema de comunicación mediado por un ordenador en donde los alumnos aprenden juntos no en un lugar, en el sentido ordinario, pero en un espacio compartido, un “*cyberspace*”.

Por su parte, la UNESCO (1998) en su informe mundial sobre educación manifiesta que los Entornos de Aprendizaje Virtuales constituyen una forma totalmente nueva de tecnología educativa que ofrecen una compleja serie de oportunidades y tareas a las instituciones de enseñanza de todo el mundo, el entorno de aprendizaje virtual lo define como un programa informático interactivo de carácter pedagógico que posee una capacidad de comunicación integrada, es decir, que está asociado a Nuevas Tecnologías.

Asimismo, Ávila y Bosco (2001) consideran que un EVA se refiere al espacio físico donde las nuevas tecnologías tales como: los sistemas satelitales, el Internet, la multimedia, y la televisión interactiva, entre otros, se han potencializado rebasando al entorno escolar tradicional, que favorece al conocimiento y a la apropiación de contenidos, experiencias y procesos pedagógico-comunicacionales. Están conformados por el espacio, el estudiante, el asesor, los contenidos educativos, la evaluación y los medios de información y comunicación.

En este mismo sentido, para Gross (2002) los EVA son concebidos como materiales informáticos de enseñanza-aprendizaje basados en un sistema de comunicación mediada por el ordenador. Bautista, Borges y Forés (2006: 25) señalan además que un EVA “permite no sólo la comunicación entre todos los participantes en la formación, sino que exista también la “*vidilla*” que suele haber en cualquier aula: que cada estudiante aprenda en solitario y a la vez en compañía, que existan debates, intercambio de opinión, preguntas y que también haya una relación directa entre docente y estudiante, y de éstos entre sí”.

En armonía con los anteriores postulados, Silva (2011: 77) manifiesta que un EVA es “un espacio para enseñar y producir aprendizaje, es un ambiente que es modelado pedagógicamente con esa finalidad, donde las diferentes componentes que lo conforman como: los espacios de la plataforma, las actividades y los materiales, buscan generar aprendizaje, el cual se ve enriquecido por la interacción dentro la comunidad de aprendizaje. Dicha interacción es mediada por herramientas informáticas”.

Para que en un EVA tenga lugar el aprendizaje han de estar presentes ciertos componentes en forma de juego de equilibrio que se definen desde una óptica interdisciplinar entre (Pulkkinen y Ruotsalainen, 1998; Salinas, 2005):

- Modelo y funciones pedagógicas (actividades de aprendizaje, situaciones de enseñanza, materiales de aprendizaje, el apoyo y tutoría puestos en juego, evaluación, entre otros).
- Las tecnologías apropiadas (las herramientas seleccionadas están conectadas con el modelo pedagógico).
- Marco organizativo e institucional (espacio, calendario y gestión de la comunidad).

Para resumir y ahora que hemos aclarado y expuesto varias definiciones e ideas sobre lo que es un EVA, podemos decir que los *Ambientes Virtuales de Aprendizaje* son espacios donde se crean las condiciones para que el individuo se apropie de nuevos conocimientos, de nuevas experiencias, de nuevos elementos que le generen procesos de análisis, reflexión y apropiación, a través de un ordenador, simulando una clase real. Por lo tanto, los educadores podemos crear ambientes de aprendizaje efectivos donde profesor y alumnos desde diferentes lugares trabajemos juntos para construir su aprendizaje y habilidades relacionados a un tema en particular.

Estos entornos pueden introducir nuevas opciones educativas para reforzar y transformar las prácticas, oportunidades para mejorar los resultados de enseñanza y aprendizaje, generando una respuesta positiva por parte de los participantes, quienes encuentran en la tecnología una

forma de mejorar los procesos tradicionales de enseñanza y aprendizaje y a la vez abrir nuevas formas de comunicación, colaboración y construcción del conocimiento.

De manera general, en el Ecuador se puede observar con optimismo una diversidad de iniciativas relacionadas con la utilización de las TIC en la educación (proyecto maestr@s.com del Ministerio de Educación y Cultura; el proyecto RELATED, SIDWEB e INNOVACIÓN de la Educación Pública Primaria en la Península de Santa Elena de la Escuela Superior Politécnica del Litoral; el proyecto *Cyber-ESPE* de la Escuela Politécnica del Ejército; el programa internacional *Thinkquest* auspiciado por la Escuela Politécnica Nacional, entre otros) en todos los niveles: en las instituciones preescolares, en las escuelas, colegios y en las universidades, existiendo sin embargo una marcada diferencia entre los sectores público y privado y entre las áreas urbanas y las rurales (PNUD, 2009).

A pesar de que en el Ecuador se han dado pasos para la integración de las TIC en la educación, falta mucho por hacer. Es imprescindible para el Ecuador apostar a la educación de calidad y al acceso a la información desarrollando por medio de las TIC alternativas pedagógicas y metodológicas que sustituyan o enriquezcan las actuales prácticas educativas tradicionales, por lo que se espera que la década actual represente el decenio de las aplicaciones pedagógicas de las TIC siempre y cuando se tomen las medidas necesarias.

Por lo tanto, en nuestro contexto contar con un EVA de apoyo a la labor docente en la modalidad de estudios semipresencial del Departamento de Idiomas de la UTA es una necesidad, pues nos permitirá superar barreras geográficas y de horario, beneficiando a aquellos estudiantes que por diferentes motivos no pueden asistir regularmente a un salón de clases. A través del EVA pretendemos construir una serie de elementos innovadores en el que el docente y el estudiante asuman roles diferentes, el docente como facilitador y el estudiante en un rol mucho más activo como protagonista de su aprendizaje.

3.1.2.1. Características de los Entornos Virtuales de Aprendizaje

Un Entorno Virtual de Aprendizaje es un recurso que debería tener las siguientes características (Turoff et al., 1995; Ávila y Bosco, 2001; Goñi, 2000, Friss, 2003; Gross, 2002; Orellana, Hudgins y Simonson, 2009; Cukierman, 2009 y Silva, 2011):

- Un espacio organizado donde se tenga dispuestos los materiales didácticos para la conceptualización, acceso a la información y contenidos de aprendizaje: textos, imágenes, videos, audios, animaciones, simulaciones, software, hipertextos, hipermedias, glosarios, etc. Dichos materiales deben ser diversos y adecuados a los intereses y necesidades de los estudiantes teniendo en cuenta los distintos estilos de aprendizaje.
- Un espacio donde tenga propuestas unas actividades de ejercitación y de aplicación del conocimiento a situaciones concretas: software especializado, herramientas para proponer actividades (foros, wikis, blogs, tareas, cuestionarios, etc.).
- Un espacio de ejemplificación donde se presenten situaciones prototípicas, aplicaciones y proyecciones de los conceptos al mundo real y cotidiano.
- Un espacio donde se propicie el trabajo y el estudio colaborativo.
- Un espacio donde estén claras las responsabilidades y se propicie la autonomía.
- Un espacio donde se disponga de diferentes ejercicios de evaluación y autoevaluación.
- Un espacio de comunicación interpersonal donde todos los miembros del grupo puedan interactuar con otros compañeros para informarse y resolver dudas (foros, diálogos, correo electrónico).
- Un espacio de seguimiento del proceso del estudiante.
- Un espacio donde se disponga el diseño general del curso con sus componentes fundamentales (objetivos, metodología, temáticas, evaluación, bibliografía y cibergrafía).
- Un espacio de gestión y administración de alumnos.

Al ser estas plataformas utilizadas para aplicaciones educativas hay ciertos criterios a tomar en cuenta en la construcción y diseño de un EVA. En la planeación es importante delimitar el proyecto educativo, seleccionar los temas y los medios que faciliten la apropiación de contenidos, así como también crear mecanismos para la evaluación y autoevaluación del aprendizaje. Además, el uso de estos ambientes requiere de asesoría y tutoría individualizada para los alumnos, así como también dedicación y capacitación constante en el uso pedagógico de las TIC por parte de los asesores y tutores (Cukierman, 2009).

Ahora bien, recordemos que las TIC no sustituyen al docente, lo apoyan en su labor, lo que sí es relevante mencionar es que el uso de los EVA implica un cambio en el rol del educador y el educando, haciendo del primero un facilitador del proceso y del segundo, el protagonista de su propio aprendizaje. Entonces un EVA es un lugar donde las personas se apoyan en una variedad de herramientas y recursos para realizar en solo o en compañía actividades auténticas y significativas que ayuden al estudiante a construir su propio entendimiento y desarrollar competencias que en el contexto de aprendizaje de un idioma extranjero le permitan desenvolverse en situaciones comunicativas reales.

3.1.2.2. Ventajas de los Entornos Virtuales de Aprendizaje

Como hemos señalado anteriormente debemos concebir un EVA como un espacio en el que el diseño, empleo y la disposición de los materiales están mediados por las tecnologías. Es decir, aquí las tecnologías van a ser el medio utilizado para la construcción de ese espacio que propone una estructura de acción específica para enseñar y aprender y, desde donde, cada estudiante interactúa según sus oportunidades y estrategias para el aprendizaje tecnológicamente mediado.

Un EVA orienta una forma de actuación educativa dentro de unos márgenes tecnológicos. Y esa nueva forma de orientar la acción que nos proporcionan las TIC, y con ello un EVA, facilitan entre otras cosas (Turoff et al., 1995; Ávila y Bosco, 2001; Goñi, 2000; Friss, 2003; Gross, 2002; Orellana et al., 2009 y Silva, 2011):

- Las posibilidades de acceso a la información y a la comunicación (material digital e hipertextual).
- La libertad del estudiante para orientar su acción, en tanto amplían su concepción del qué, dónde y con quiénes se puede (y es necesario) aprender.
- La ampliación de estrategias de aprendizaje.
- Aprendizaje adaptado al ritmo del alumno
- Flexibilidad de horario y tiempo
- Posibilidad de formarse en casa superando barreras geográficas. Este aspecto conlleva a que los tiempos invertidos sean menores ya que no se necesita el desplazamiento físico.
- Posibilidad de compaginar las tareas domésticas con la formación.
- Privacidad. Superar el componente de timidez del alumno en relaciones presenciales.
- La relación con las tecnologías, y las posibilidades de aprender con tecnología y aprender de tecnología.
- Los efectos cognitivos gracias a la interacción con la tecnología informacional que ponen en evidencia que éstas modifican las estrategias de pensamiento, sus formas de representación, las estrategias de metacognición, las formas de ver el mundo y ciertas habilidades de procesamiento y comunicación de la información, que efectivamente sirven de guía, apoyando y organizando el proceso de aprendizaje.
- Un re-encuadre del concepto de aula, de clase, de enseñanza y aprendizaje. Una forma renovada de comprender la interacción entre estudiantes, ya que la eleva exponencialmente a múltiples posibilidades - y limitaciones- de comunicación que sólo pueden hacerse con esta tecnología y no con otras.

- La posibilidad de mejorar algunas habilidades cognitivas que dependen directamente del estímulo específico de cada herramienta, ampliando el repertorio de lo que podemos pensar y hacer cooperativamente.

Por lo tanto, podemos indicar que la incorporación de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje pueden aportar significativamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que en estos espacios se crean las condiciones para que el aprendiz se apropie de nuevos conocimientos, nuevas experiencias y nuevos elementos que le generen procesos de análisis, reflexión y apropiación, sin embargo a pesar de sus potencialidades también incluye restricciones ya que por sí sola la interacción entre el alumno y el contenido no garantiza formas óptimas de construcción de significados y aprendizaje. Es por ello, que el papel que juega el profesor en este tipo de entornos de aprendizaje es muy importante, pues es él o ella quien facilita la construcción del conocimiento ofreciéndole al estudiante todo el apoyo y soporte necesario en ese proceso de aprendizaje que desarrolla. Esto implica desarrollar un aprendizaje centrado en el alumno, donde el profesor pasa a ser un facilitador del conocimiento, y el alumno asume un rol más activo en su aprendizaje.

3.1.2.3. Componentes de un Entorno Virtual de Aprendizaje

Al momento de identificar los componentes que configuran un Entorno Virtual de Aprendizaje encontramos variedad de propuestas, sin embargo considerar estos componentes es meramente metodológico ya que las divisiones entre ellos no son precisas (Salinas, 2005). JISC (2000) en el documento *Requirements for a Virtual Learning Environment - Requisitos para un Ambiente Virtual de Aprendizaje* señala que los componentes principales de un Entorno Virtual de Aprendizaje son (traducción de la autora):

- “Mapeo” del currículum en elementos (fragmentos) que puedan ser evaluados y registrados.
- Seguimiento de la actividad del estudiante y sus logros.
- Soporte al aprendizaje en línea, incluyendo acceso a recursos de aprendizaje, evaluación y guía.
- Soporte de tutoría virtual.
- Soporte de trabajo en parejas y grupos.
- Comunicación, incluyendo correo electrónico, discusión de grupos, acceso a la Web.
- Vínculos a otros sistemas.

Por lo manifestado y tomando la clasificación de Cukierman (2009) los componentes de un EVA básicamente se concentran en tres grandes categorías:

- **Comunicación:** abarca los recursos síncronos y asíncronos como mails, foros, chats, videoconferencia, etc.
- **Contenidos:** es el material de aprendizaje que se pone a disposición del alumno como bibliografía, documentos, gráficos, etc.
- **Administración:** o gestión o LMS (Learning Management System), es el elemento alrededor del cual giran los demás elementos del sistema, es decir es el software para servidores de Internet que permite el registro de usuarios, definición de roles, estadísticas, etc.

A continuación definiremos cada uno de estos elementos:

➤ **Sistema de Comunicación**

Actualmente, el conjunto de aplicaciones informáticas disponibles en Internet, integradas adecuadamente, nos permite crear un entorno muy rico en formas de interacción y, por lo tanto, muy flexible en estrategias didácticas. La aparición de la web 2.0 ha supuesto que el estudiante adopte una actitud más activa y participativa en el proceso formativo, superando el hecho de que el entorno tecnológico sea un simple repositorio de

información y se convierta en un escenario de comunicación e interacción, y por otra parte que el alumno deje de ser un mero consumidor de información y se convierta en productor de la misma (Aguaded y Cabero, 2013).

Las herramientas de la Web 2 son el resultado de una evolución que ha tenido la red en los últimos años y que ofrecen la posibilidad de tener a disposición una gran cantidad de aplicaciones gratuitas que permiten la interacción entre usuarios y la conformación de redes sociales. La Web 2.0 ha influenciado la educación de diferentes maneras (CYTED, 2009):

- Contribuyen a la experiencia total del estudiante, lo que quiere decir que los blogs, las wikis, las comunidades virtuales, los sistemas de mensajería instantánea se convierten en parte del proceso de aprendizaje y de la vida cotidiana.
- Los estudiantes contribuyen con sus propios materiales de aprendizaje.
- Los materiales de aprendizaje se construyen usando fuentes de información depositadas en cualquier parte del mundo, dando valor agregado a esa información.
- Mejora la interacción entre maestros y alumnos, entre las instituciones y los estudiantes y entre los mismos estudiantes.
- El aprendizaje se da en tiempo real.
- Fomentan el trabajo colaborativo
- Apoyan el rendimiento de cuentas y la responsabilidad personal.

Existen dos grupos de recursos: recursos sincrónicos y asincrónicos, los mismos que deben ser utilizados de acuerdo al enfoque y a los objetivos del curso que se quiera impartir (Cukierman, 2009; Ogalde y González, 2009). Entre los servicios que dispone Internet se pueden mencionar: videoconferencia, el chat, mensajería instantánea, mundos virtuales, la página *web*, el *e-mail*, foros de discusión, *blogs*, *wikis*, *google docs*, el portafolio electrónico, la plataforma educativa, el *web-quest*, entre otros. Como podemos observar en la gráfica:

GRÁFICO No. 1. Recursos Web 2.0

Fuente: elaboración propia, a partir de Cukierman (2009)

En este punto, es muy importante lo que nos aporta Aguaded y Cabero (2013: 46), quienes manifiesta que la puesta en ejecución de acciones formativas en las que se ha incorporado las herramientas de la Web 2.0 debe implicar un cambio de actitud respecto a cómo abordar el proceso formativo virtual que viene marcado por nuevos roles del profesor y el estudiante, el aumento de la interactividad y la participación del estudiante, la utilización de estrategias activas y colaborativas en el proceso formativo, y la utilización de estrategias de evaluación que superen la mera captación de información por el usuario.

Es por lo anterior que bajo esta perspectiva los Entornos Virtuales de Aprendizaje son herramientas muy útiles tanto en la modalidad presencial como a distancia. Su uso va a depender del contexto, de las necesidades y de la situación de nuestros estudiantes. Todos los servicios de Internet fomentan la practicidad, la comunicación y el trabajo cooperativo lo cual es un postulado de la educación actual, cuyos principios se fundamentan en la cooperación (más no en la competitividad) y la practicidad lo cual permite que tanto profesores como alumnos conozcan mejor el mundo que les rodea.

El aprendizaje a través del uso de estos entornos formativos es un proceso complejo dando oportunidad al cerebro de trabajar de diferentes maneras e

integralmente, incorporando todas las dimensiones como: cognición, reflexión, crear, sintetizar y verbalizar. Este tipo de aprendizaje además favorece el compromiso del alumnado con su realidad incitándole a una participación más activa, crítica y responsable en la que los estudiantes tienen la oportunidad de compartir experiencias y debatir, favoreciendo el desarrollo de una mayor capacidad para el respeto y la aceptación de otros puntos de vista en busca de la consecución de metas comunes.

➤ **Contenidos**

Para Dorado (2006a) los *contenidos* son el verdadero vehículo de aprendizaje en cualquier secuencia didáctica, combinados con las *actividades* se convierten en el instrumento necesario para el desarrollo de cualquier propuesta formativa y tienen el deber de asegurar la motivación y facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y la adquisición de nuevos conocimientos.

Cabero (2006) manifiesta que los contenidos deben ser considerados desde una triple posición: su cantidad, su calidad y su estructuración. Calidad en el sentido de la pertinencia, relevancia y autoría en cuanto a la fuente de información; cantidad en lo que se refiere al volumen adecuado de acuerdo a las características del grupo y los objetivos que se persiguen y estructuración para disponer de un diseño adecuado para la presentación.

La imparable implementación de entornos virtuales para el aprendizaje, obliga a una nueva concepción en el diseño de contenidos y actividades, que tenga en cuenta el contexto tecnológico donde se desarrollan, pero también las nuevas características multimedia y posibilidades de interacción y comunicación electrónica, que a su vez forman parte del proceso didáctico, abriendo un nuevo abanico de posibilidades y recursos en línea.

En este sentido Área (2004) expresa que la característica más significativa respecto a estos materiales hipertexto-multimedia-hipermedia es la interactividad, por lo que quizá sería mejor hablar de materiales electrónicos

interactivos para referirse a estas categorías. La importancia de estos entornos interactivos radica en que éstos conceden al alumno un cierto grado de control sobre su proceso de aprendizaje. Tucker (1989, citado en Área, 2004) manifiesta que el grado de autonomía que el sistema deja en manos del usuario es un indicador directo de su nivel de interactividad.

Este nuevo diseño según Dorado (2006a), no se puede basar exclusivamente en la conversión de formatos lineales (de Word a PDF o HTML) y el envío de actividades alumno-profesor, sino que debe considerar nuevas formas interactivas y multimedia de aprendizaje, basadas en la colaboración y la compartición de recursos entre todos los miembros, lo que conlleva la creación de equipos multidisciplinares y regulados que potencien y posibiliten el aprendizaje en este nuevo medio.

➤ Sistema de Administración

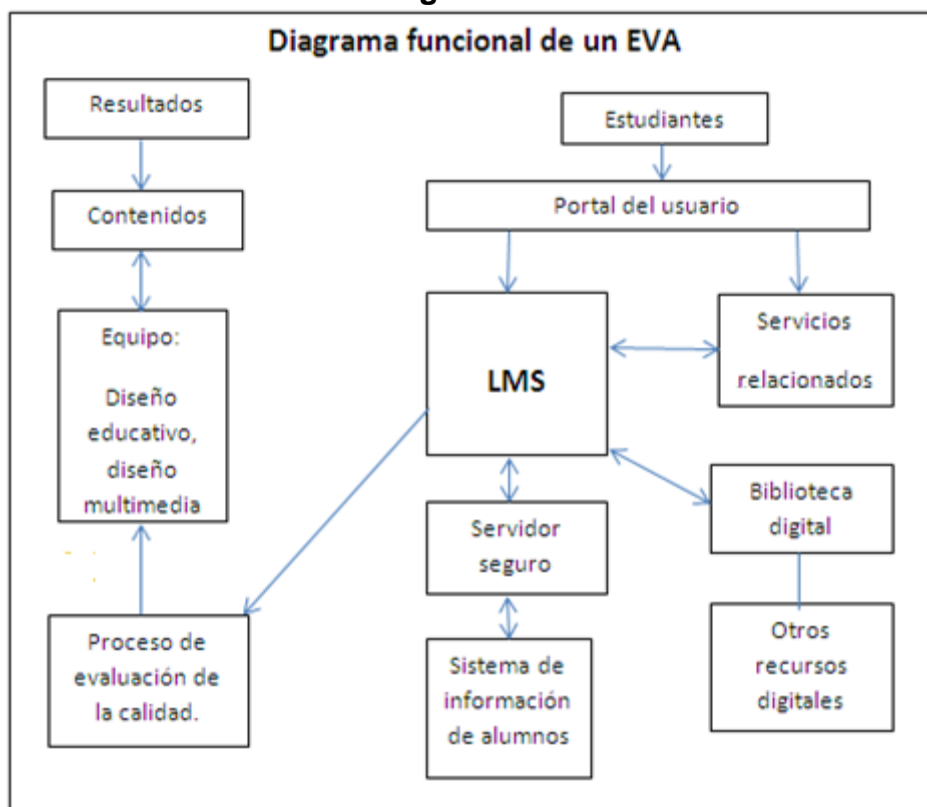
Al hacer un análisis más detallado acerca de la organización de los componentes de un EVA, su funcionamiento operacional y proceso de desarrollo, cabe mencionar que el elemento central es el *LMS/CMS* o *Sistema de Administración del Aprendizaje (Learning Management System)*-CMS Sistema de Administración del Contenido (*Content Management System*) (Ver Figura 1).

Como lo manifiesta Cukierman (2009) la calificación de central “no está hecha en función de su importancia en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje en sí, para el cual el contenido y la interacción con el docente son los elementos centrales, sino en cuanto a su significado en el marco específico de un EVEA. En efecto, y desde un punto de vista funcional, el elemento que caracteriza a un EVEA es su infraestructura informático comunicacional que le da soporte y que viabiliza la realización de las actividades de enseñanza-aprendizaje en dicho entorno virtual” (p.52-53).

Los LMS son aplicaciones utilizadas para crear y gestionar plataformas educativas, es decir entornos virtuales donde una institución, empresa o

centro educativo, gestiona sus recursos educativos proporcionados por unos docentes y desde donde se organiza el acceso a esos recursos por los estudiantes y se permite la comunicación entre profesores y alumnos (Sánchez, 2009).

GRÁFICO No. 2. Diagrama funcional de un EVA



Fuente: elaboración propia, a partir de Alan Davis, Developing an infrastructure for Online Learning, en Cukierman (2009)

El LMS es el elemento funcional que permite la administración y gestión de las actividades de enseñanza-aprendizaje, tiene entre otras las siguientes funciones:

- Seguimiento de desempeño de los alumnos ya que permite mantener registrada la actividad realizada por el estudiante (número de accesos, documentos leídos, resultados de las autoevaluaciones realizadas, tiempo utilizado para una determinada tarea, mensajes enviados y comentados, etc.).

- Inscripción en cursos y avisos sobre fechas importantes o tareas pendientes.
- Realizar evaluaciones.
- Generar informes.
- Gestionar recursos, materiales y actividades.
- Gestionar servicios de comunicación como foros de discusión, videoconferencias, entre otros.
- Realización de todo tipo de tareas administrativas, tanto para el alumno como para los docentes y gestores.

En la actualidad, los LCMS (*Learning Content Management System*) integran las funcionalidades de los CMS y los LMS que incorporan la gestión de contenidos para personalizar los recursos de cada estudiante y donde las empresas se convierten en su propia entidad editora (Sánchez, 2009; Barroso y Cabero, 2013).

En definitiva, creemos que los Entornos Virtuales de Aprendizaje se circunscriben a una modalidad educativa particular; son altamente favorecedores en los procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales; sin embargo, se potencian cuando se usan en educación a distancia o semipresencial. En el caso de nuestro estudio, donde la formación semipresencial (los estudiantes asisten a clases una vez a la semana) se imparte de manera tradicional, sin apoyarse en instancias virtuales, la formación virtual no aparece como un refuerzo solamente, sino como un recurso esencial, como un lugar donde se fomente la interactividad, donde los aprendices puedan trabajar juntos, dándose apoyo unos a otros, usando una variedad de herramientas de comunicación y recursos de información.

Además, en el contexto de aprendizaje de un idioma extranjero como es el caso de nuestro estudio, la ausencia de presencialidad del profesor en la formación es una limitante, la cual puede suplirse por medio de este tipo de entornos virtuales de aprendizaje. Así, al combinar la clase presencial con el entorno virtual, estaríamos proporcionando a los estudiantes una formación mixta, que procure una atención más personalizada a cada uno de los

alumnos, así como mayor interacción entre el profesor-estudiante y el estudiante-estudiante con el único propósito de enriquecer y mejorar el proceso formativo. Así, este sistema *b-learning* o mixto puede complementar eficazmente la formación semipresencial de los estudiantes del Departamento Especializado de Idiomas de la UTA, otorgándole una dimensión diferente.

Los EVA se articulan a través de plataformas tecnológicas de distribución de aprendizaje (*Learning Management System*) o de Gestión de Contenidos (CMS) centralizando en ellas todos los cursos ofrecidos *on line*, además de los sistemas de comunicación en las universidades (Castaño, Maíz, Palacio y Domingo, 2008, en Aguaded y Cabero, 2013). A continuación daremos una explicación detallada de lo que son las plataformas educativas.

3.1.3. Plataformas educativas

Es una herramienta utilizada especialmente para la educación a distancia o la educación semipresencial. De acuerdo con Pérez (2006: 192-193, en Barroso y Cabero, 2013) las plataformas son “entornos virtuales o herramientas específicas que facilitan la creación de actividades formativas en la red. Integran diferentes herramientas básicas en una interfaz de forma que los usuarios pueden llevar a cabo las actividades necesarias desde un mismo entorno”. Por su parte, Cukierman (2009) manifiesta que la plataforma educativa es un sitio en la Web que permite a un profesor contar con un espacio virtual en Internet donde sea capaz de colocar todos los materiales de su curso, enlazar otros, incluir foros, wikis, recibir tareas de sus alumnos, desarrollar *tests*, promover debates, chats, obtener estadísticas de evaluación y uso, entre otros recursos que crea necesarios incluir en su curso, a partir de un diseño previo que le permita establecer actividades de aprendizaje y que ayude a sus estudiantes a lograr los objetivos planteados.

El concepto que subyace en una plataforma educativa es el de un espacio en línea de aprendizaje personalizado para el estudiante. Este espacio debe

ofrecer a profesores y estudiantes acceso a los recursos almacenados de trabajo, recursos educativos virtuales, a la comunicación y a la colaboración entre estudiantes, y a la facilidad de acceso al progreso del estudiante.

Desde un punto de vista técnico, las plataformas se pueden caracterizar como sistemas informáticos instalados en un servidor accesible por internet a través de la web o por medio de un programa cliente. El acceso podrá ser restringido con diferentes niveles de permisos según el tipo de usuario de que se trate (usuario común, supervisor, administrador, etc.).

Cuando estas plataformas son utilizadas para aplicaciones educativas, suelen denominarse genéricamente “Entornos Virtuales de Aprendizaje” (EVA) y deben permitir como mínimo la realización de las siguientes tareas o actividades (Cukierman, 2009; Barroso y Cabero, 2013):

- Posibilita el acceso remoto tanto a profesores como a alumnos en cualquier momento y desde cualquier lugar.
- Seguimiento del proceso del estudiante.
- Comunicación interpersonal.
- Trabajo/estudio colaborativo.
- El acceso es restringido y selectivo, por lo que se establece la necesidad de crear claves de acceso para cada una de las personas que están en el sistema.
- Tiene estructura servidor-cliente, es decir permite retirar y depositar información, la única condición es la del privilegio asignado por el administrador del sistema.
- Gestión y administración de alumnos.
- Creación de ejercicios de evaluación y autoevaluación.
- Acceso a la información y contenidos de aprendizaje.

Algunas de las funciones más habituales de estas plataformas son:

- Foros.
- Chats.
- Sistema de mensajería personal y colectiva.
- Gestión y administración de alumnos.
- Gestión de archivos.
- Seguimiento y evaluación de alumnos.
- Ejercicios de autoevaluación.
- Posibilidad de disponer de informes y estadísticas.
- Calendario personal y compartido.
- Glosario de términos.
- Indexación de contenidos y referencias.

- Bases de datos.
- Espacio para que los alumnos puedan compartir información.
- Páginas personales para los alumnos
- Vínculos a sitios en internet.
- Sistemas para realizar encuestas.
- Control de versiones en la elaboración compartida de documentos.

Por lo tanto, estimamos que en la actualidad los nuevos escenarios formativos plantean desafíos técnicos y pedagógicos a los que las instituciones de educación superior deben responder. Las plataformas educativas son una herramienta muy poderosa que nos permite superar las limitaciones del aprendizaje tradicional en función de los objetivos, de los estudiantes y del contexto educativo; sin embargo, es importante recalcar que estos cambios en los escenarios de formación requieren también de un cambio en los roles de profesores, alumnos y personal de apoyo con el fin de crear espacios donde se creen las condiciones para que el individuo se apropie de nuevos conocimientos, nuevas experiencias, interactuando con otros, usando diferentes herramientas y recursos en aras de alcanzar los objetivos de aprendizaje.

En este sentido, el concepto fundamental implícito es el de "aula virtual. Para Barroso y Cabero (2013: 225) el aula virtual es "un intento de implementar mediante aplicaciones telemáticas la calidad de la comunicación de la formación presencial en la educación *on-line*. Las aulas virtuales son la manera de incorporar los efectos didácticos de las aulas reales a contextos en los que no es posible reunir físicamente a los participantes en un proceso de enseñanza-aprendizaje". En principio, un aula virtual es un entorno de enseñanza-aprendizaje basado en un sistema de comunicación mediada por ordenador, sin embargo, no es la tecnología la que proporciona el potencial de mejora del proceso educativo. La tecnología pedagógica principal utilizada en la enseñanza *on-line* es el aprendizaje cooperativo, es decir un proceso de aprendizaje que enfatizaba el grupo o los esfuerzos colaborativos entre profesores y alumnos, en el que se destaca la participación activa e interacción tanto de estudiantes como de profesores.

3.1.3.1. Características de las Plataformas educativas

Entre las características más importantes destacamos las siguientes (Aguadedy Cabero, 2013):

- **Interactividad:** tanto entre las diferentes personas que conforman el entorno y, entre los alumnos y los bloques de contenidos.
- **Flexibilidad:** capacidad de adaptación a la estructura y necesidades de una institución.
- **Escalabilidad:** capacidad de la plataforma para soportar un número creciente de usuarios, como también para poder incorporar las nuevas herramientas y servicios que se vayan construyendo.
- **Estandarización:** medio universal o neutro que permite describir, transportar y transformar datos entre los distintos sistemas distribuidos en la plataforma; permite la reutilización e interoperabilidad de contenidos en distintas plataformas; permite normalizar los procesos relacionados con el desarrollo de contenidos, sistemas formativos, tratamiento de datos, etc.; ahorrar costos en el desarrollo del entorno y de contenidos.

3.1.3.2. Plataformas disponibles

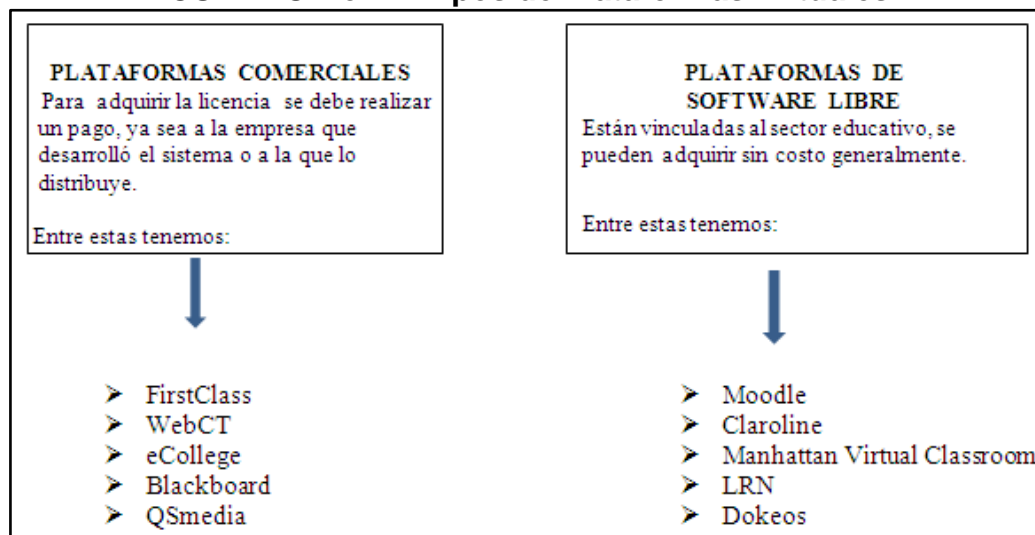
Algunas de las plataformas disponibles son: *FirstClass*, *WebCT*, *eCollege*, *Moodle*, *Dokeos*, *IBM e-Learning software*, *BSCW*, *Microsoft OfficeSharePoint Portal Server 2007*, *Blackboard*, *Claroline*, *Manhattan VirtualClassroom*, *LearningSpace*, y *Be-ducativa*, *SUMA*, las mismas que cuentan con espacios para leer o bajar artículos, autoevaluaciones, foros, área de café, subir tareas, entre otros.

3.1.3.3. Tipos de Plataformas

Existen tres tipos de versiones: las plataformas comerciales o privativas basadas en código de propietario, las de software libre o gratuito y los

entornos virtuales de aprendizaje desarrollados por la propia universidad. Presentamos las dos primeras:

CUADRO No. 2. Tipos de Plataformas Virtuales



Fuente: elaboración propia, a partir de www.slideshare.net/elojano/plataformas-virtuales1057769

En el ámbito educativo, una de las plataformas gratuitas de código abierto más conocidas es la plataforma Moodle adecuada tanto para la enseñanza totalmente on line como para complementar las clases presenciales con la formación en línea (Aguaded y Cabero, 2013). Moodle tiene una situación aventajada respecto a otras plataformas educativas por una serie de factores, entre los que destacamos: la flexibilidad de sus módulos como soporte para cualquier tipo de estilo docente o modalidad educativa, la usabilidad, la comunidad de usuarios a nivel mundial que la respalda, la creación y actualización de módulos a partir de propuestas y sugerencias que los mismos usuarios aportan convirtiéndose en verdaderos desarrolladores que trabajan en común para toda la comunidad (Gomez, Hernández y Rico, 2009).

En este sentido, la Universidad Técnica de Ambato se ha unido a la relación de instituciones educativas que han incorporado Moodle como un recurso que ha sido puesto a disposición de los profesores para la creación y administración de cursos como un apoyo o complemento para sus clases presenciales o semipresenciales. Al ser este trabajo una propuesta

educativa para la modalidad semipresencial de inglés en la que se ha utilizado la plataforma Moodle, es importante definir y caracterizar esta plataforma educativa.

3.1.4. Plataforma educativa Moodle

Moodle es un paquete de software libre (*Open Source*) para la creación de cursos y sitios *Web* basados en Internet. Básicamente esto significa que Moodle tiene derechos de autor (*copyright*), pero el usuario tiene algunas libertades como: copiar, usar y modificar para adaptar sus funcionalidades a cada necesidad específica, siempre que se acepte proporcionar el código fuente a otros, no modificar o eliminar la licencia original y los derechos de autor, y aplicar esta misma licencia a cualquier trabajo derivado de él.

Moodle es un sistema de gestión de cursos de código abierto (*Open Source Course Management System, CMS*), conocido también como Sistema de Gestión del Aprendizaje (*Learning Management System, LMS*) o como Entorno de Aprendizaje Virtual (*Virtual Learning Environment, VLE*).

Tal como lo expresan sus creadores en su propio sitio web <http://moodle.org/support>, se trata de “un proyecto en desarrollo diseñado para dar soporte a un marco de educación social constructivista”, es decir, favorece la colaboración, las actividades de aprendizaje y la reflexión crítica, estimándose en más de dos millones los usuarios a escala mundial. Esta plataforma es usada en más de 160 países y en 75 idiomas diferentes. Solo en España, más de 1300 institutos y universidades la emplean como herramienta auxiliar y complementaria a las clases presenciales, creando sitios de aprendizaje efectivos en-línea.

Martin Dougiamas fue quien comenzó el desarrollo del programa Moodle en 1999, aunque se ha forjado con la participación de muchos usuarios: administradores, profesores y alumnos a lo largo del mundo. La versión 1.0

de Moodle apareció el 20 de agosto del 2002 y desde allí han aparecido nuevas versiones que han ido incorporando nuevos recursos, actividades y funcionalidades. La última versión de Moodle hasta el momento es la versión 1.9.3. (Sánchez, 2009).

El objetivo del proyecto Moodle es facilitar a los educadores las mejores herramientas para gestionar y promover el aprendizaje. Muchas instituciones lo utilizan como su plataforma para formación en-línea mientras que otras lo utilizan como apoyo a la formación presencial (conocida como *b-learning* en inglés).

Cabe destacar un estudio realizado por Gómez et al. (2009) sobre la incidencia que Moodle ha tenido en las asignaturas de inglés en el Centro Universitario de Mérida (España) contrastando la efectividad de la plataforma en el contexto de un régimen presencial y un entorno mixto de aprendizaje. La valoración global de la plataforma, independientemente de la modalidad cursada, arroja resultados favorables en cuanto a la funcionalidad y potencialidad como herramienta de comunicación. Un 85% de los alumnos afirmó que el apoyo virtual a la docencia les había ayudado a superar las asignaturas. Se constató además, que los alumnos en régimen semipresencial visitaron con mayor frecuencia los recursos disponibles en Moodle obteniendo calificaciones sensiblemente superiores en algunas de las prácticas lingüísticas realizadas. Este estudio concluye que en contextos donde existe la infraestructura adecuada, así como una actitud favorable hacia el uso de las tecnologías, Moodle puede llegar a convertirse en una herramienta esencial en asignaturas de inglés cursadas en modalidad semipresencial.

3.1.4.1. Actividades de aprendizaje con Moodle

Los módulos de actividades se encuentran almacenados dentro del directorio *moodle/mod/* del servidor. Las actividades son un conjunto de herramientas puestas a disposición del profesor para el aprendizaje interactivo brindando flexibilidad al proceso de enseñanza-aprendizaje y que a través de la acción-reflexión le permita al estudiante construir su propio conocimiento. Podemos clasificarlas dentro de tres grandes módulos:

- Módulos de Comunicación
- Módulos de Contenidos
- Módulos de Actividades

Dentro de los “*Módulos de Comunicación*” tenemos por ejemplo al *Chat* que permite mantener conversaciones en tiempo real; los *Foros* para debates; y las *Consultas* para obtener sus opciones preferidas. Como su nombre lo indica permiten la comunicación entre los usuarios de la plataforma.

Por otro lado, la función de los “*Módulos de Contenidos*” es fundamentalmente presentar información. Los diferentes tipos de módulos de contenidos se diferencian en cómo está estructurada la información y el grado de interactividad que introducen, desde mera lectura a una construcción activa del texto. Dentro de los Módulos de Contenidos tenemos por ejemplo a las actividades de *Lecciones* y *SCORM* con las que se puede presentar y gestionar el contenido. Las palabras claves del curso se pueden agregar en los *Glosarios* y, opcionalmente, también podrán hacerlo los estudiantes. Además, los alumnos pueden trabajar de forma colaborativa mediante los *Wikis* y los *Blogs*.

Finalmente los “*Módulos de Actividades*” tienen el propósito de profundizar en los puntos más importantes tratados en los diferentes contenidos. Se refieren a trabajos y actividades que el maestro considera adecuados y convenientes para el aprendizaje. Así, tenemos las *Tareas* o *Talleres*, a través de los cuales los trabajos elaborados por los estudiantes pueden ser enviados y calificados por los profesores. Se puede calificar de forma automática mediante los *Cuestionarios* o añadir ejercicios *HotPotatoes*.

A continuación describiremos con más detalle cada una de las actividades de Moodle que se han implementado en el EVA para el desarrollo del “modelo *b-learning*” en la modalidad semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas de la UTA, justificando científicamente la importancia que tienen para el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.


3.1.5. Actividades con Moodle que se implementaron para el desarrollo del “modelo *b-learning*” del DEDI de la UTA

Es importante recalcar que las siguientes herramientas y actividades fueron implementadas por la investigadora para el desarrollo del “modelo *b-learning*” que ha sido utilizado en la investigación. El EVA ha permitido que los estudiantes realicen tanto actividades grupales y colaborativas como de carácter individual para el aprendizaje del idioma inglés. Las actividades que hemos incluido son de comprensión y de producción y las hemos clasificado dentro de los tres grandes módulos de Moodle para una mejor comprensión: comunicación, contenidos y actividades.

A continuación las describiremos haciendo referencia a su importancia en el aprendizaje de un idioma extranjero, para lo cual nos hemos apoyado en trabajos e investigaciones sobre el uso de estas herramientas y actividades soportadas en plataformas virtuales en el aprendizaje de un idioma extranjero.

3.1.5.1. Módulos de Comunicación: Chat, Foros y Diario

➤ El Chat

Su icono estándar es . Este tipo de comunicación sincrónica permite a las personas comunicarse en tiempo real. Los chats son ambientes

teóricamente interesantes debido a que la interacción que se produce combina: la textualidad de la comunicación escrita con la interactividad en tiempo real de la comunicación cara-a-cara.

En el aprendizaje de lenguas extranjeras (L2), investigadores han encontrado varias ventajas en el uso de conversaciones electrónicas sincrónicas en comparación con las conversaciones cara-a-cara, así tenemos (Darhower, 2002; Warschauer, Kern y Ware, 2008):


- Incremento en la participación de todos los miembros del grupo.
- Permite a los estudiantes conversar sin interrupción.
- Reduce la ansiedad, la misma que está presente frecuentemente en las conversaciones orales.
- Los estudiantes expresan sus emociones de una manera más sincera y honesta.
- Proporciona una identificación personalizada de errores en L2.
- Crea una comunicación substancial entre los estudiantes de L2.
- Con el tiempo se ve una reducción significativa de ciertos errores gramaticales en L2.
- Los estudiantes llevan a cabo una amplia gama de funciones discursivas (hacer preguntas, dar su opinión, solicitar aclaración, concluir las conversaciones de una forma apropiada, etc.).
- Efectos positivos en el desarrollo de la habilidad de escritura de los estudiantes y probablemente también en la habilidad oral.
- Aumento de la motivación para practicar la lengua, especialmente mayor participación de los estudiantes que muy raramente participan en discusiones orales.

Además, a diferencia de la comunicación oral, en la comunicación electrónica los estudiantes tienen más tiempo de fijarse en la “estructura” de la lengua, por lo que pueden mejorar y pulir sus respuestas, llevándolos a una mayor precisión y sofisticación en la manera de expresarse, lo cual se considera es de crucial importancia en la adquisición de una lengua extranjera (Schmidt, 1993; Warschauer et al., 2008). Mientras están

tipeando, los estudiantes pueden consultar textos, diccionarios u otros materiales de referencia o consultar inclusive a otros estudiantes. Sin embargo, estudios han mostrado ciertas desventajas potenciales en el uso del chat, entre estas tenemos: problemas por una limitada habilidad para usar el teclado del computador, lentitud para escribir, menos coherencia y falta de comunicación no-verbal (Darhower, 2002).

Como podemos ver la comunicación electrónica sincrónica presenta varias ventajas y desventajas pero lo importante es que se espera que el conocimiento lingüístico y metalingüístico desarrollado online se transfiera a otras áreas del aprendizaje de L2, por ejemplo los estudiantes que pueden conversar espontáneamente en el chat deberían tener una conversación más fluida cara-a-cara. Varios estudios proporcionan evidencias en este sentido y aunque estadísticamente no hayan diferencias significativas entre los grupos experimental y de control, los grupos que participaron en las discusiones del chat superaron a los grupos de control (discusiones cara-a-cara) en cuanto a su competencia oral (Warschauer et al., 2008).

➤ Los Foros

Su icono estándar es . Es una de las actividades estrella de Moodle ya que es una de las herramientas más utilizadas (Sánchez, 2009). Esta actividad es asincrónica ya que los participantes no tienen que estar conectados al sistema al mismo tiempo. Los *foros de discusión* online se los define comúnmente como ambientes virtuales de aprendizaje en donde los estudiantes tienen mayor posibilidad de aprender el uno del otro, ya que pueden leer y responder en cualquier momento y crear un texto o un producto escrito como resultado de la discusión.

En el contexto de aprendizaje de un idioma extranjero, Rowntree (1995) manifiesta que lo que los estudiantes aprenden en los foros de discusión no se lo debería ver como un producto sino como un proceso cognitivo-creativo

que se desarrolla cuando los estudiantes presentan, critican, expanden y reformulan ideas. En contraposición al anterior postulado, Black (2005) considera que el texto escrito en las discusiones online debería ser considerado como un proceso (discusión en sí) y como un producto (documento a ser evaluado y/o calificado) ya que tiene elementos del lenguaje escrito y oral, por lo que el desafío de los educadores es facilitar y evaluar lo que está siendo comunicado y cómo dicha comunicación ha sido elaborada.

De la misma manera, se cree que cuando los estudiantes reflexionan ante las contribuciones de sus compañeros presentadas en un foro, los estudiantes se involucran en el procesamiento de información de orden superior; luego a través del acto de articular su propio entendimiento los estudiantes son guiados hacia la construcción del significado personal, el mismo que no es individualista sino más bien es el resultado de la interacción de los estudiantes (Bates, 1995).

Asimismo, algunos estudios señalan que las discusiones asíncronas o “foros” en las que el estudiante tiene tiempo para la reflexión pueden producir mayor profundidad en el aprendizaje que los ambientes sincrónicos como el “chat”. Las discusiones asíncronas fomentan el pensamiento analítico de orden superior, la construcción social del significado, así como el pensamiento y la conversación reflexiva, ambos componentes muy valiosos para una discusión efectiva (Black, 2005).

Por otro lado, las discusiones sincrónicas (chats) son útiles especialmente para el intercambio de ideas o para replicar situaciones cara-a-cara; y tienden a tener mayor éxito cuando se los utiliza con grupos pequeños. Sin embargo el uso de ambos: el chat y el foro en situaciones de aprendizaje combinado “*b-learning*” es fundamental para el desarrollo de la comunidad virtual de aprendizaje (Zacharis, 2009).

En este sentido se ha demostrado que los foros de discusión online incrementan la participación y el pensamiento colaborativo a través de la provisión de ambientes de comunicación asíncronos, no jerárquicos y

recíprocos (Ruberg, Moore y Taylor, 1996). Además, las discusiones online proporcionan el escenario perfecto para un discurso académico que promueve un mayor comprometimiento de los estudiantes; análisis crítico y reflexión; y la construcción social del conocimiento (Warschauer, 1997; Dehler y Porras-Hernández, 1998).

Sin embargo, la dinámica social de la comunicación mediada por computador es bastante diferente a la de la comunicación tradicional cara-a-cara. En la comunicación mediada por computador se pone énfasis en lo que se dice, eliminando aspectos de la comunicación cara-a-cara (Sproull&Keisler, 1991). Se manifiesta también que la falta de claves no verbales y la despersonalización de la comunicación permiten un modo de comunicación más democrático e igualitario, al permitir que todos los participantes puedan ser escuchados (Willis, 1991; Warschauer, 2001).

Investigaciones han encontrado además que los estudiantes introvertidos que se sienten intimidados de hablar en frente de sus compañeros o que requieren de mayor tiempo para responder en la clase tradicional tienen mayor posibilidad de beneficiarse de la comunicación mediada por computador, que los estudiantes extrovertidos, ya que para ellos es más fácil expresarse y participar en un foro despersonalizado (Straus& McGrath, 1994; Black, 2005).

Es importante recalcar que para lograr sacar el mejor provecho de esta herramienta, a la vez que proporcionar una experiencia positiva y asegurar altos niveles de participación cognitiva y pensamiento crítico por parte de los estudiantes, la participación activa del instructor es crucial: estructurando las discusiones, estableciendo tareas significativas y exigentes pero al mismo tiempo tareas que puedan ser realizadas y logradas por los estudiantes; así como también proporcionando retroalimentación oportuna, es decir a tiempo. De otro modo, habría una carencia de pensamiento crítico reflexivo y por ende una conversación repetitiva y superficial por parte de los estudiantes, como lo manifiesta Black (2005) en un estudio realizado con estudiantes universitarios sobre el uso de las discusiones asíncronas online.

Estudios también sugieren que en un ambiente virtual es necesario calificar las aportaciones de los estudiantes para estimular su participación. Dar una calificación a los estudiantes por la participación en los foros proporciona una motivación extrínseca para participar e interactuar, al mismo tiempo que se reporta un incremento significativo en el número de mensajes o contribuciones de los estudiantes por semana. Sin una motivación para comprometerse en las discusiones, es menos probable que los estudiantes se tomen el tiempo para contribuir y participar activamente. Así lo manifiesta Rovai (2003: 89-103):

En particular, hubieron significativamente más discusiones por estudiante a la semana y mayores niveles de sentido de comunidad en los cursos donde las discusiones eran un componente a ser calificado.....sin una motivación para participar en discusiones, hay menos probabilidad de que los estudiantes se tomen el tiempo para contribuir en dichas discusiones.

Se indica además que los estudiantes adultos esperan obtener crédito al comprometerse en una actividad que requiere de su esfuerzo y tiempo. La evaluación de la participación de los estudiantes en discusiones online se puede basar en varios criterios cuantitativos y cualitativos, como: la frecuencia y/o el tamaño de los mensajes o respuestas; la habilidad para plantear nuevas preguntas; identificar problemas, explicar ideas y resumirlas de una manera coherente; el deseo de evaluar críticamente el aporte de otros compañeros con comentarios constructivos y por supuesto la calidad del discurso escrito (Rovai, 2003).

Podemos decir entonces que si los foros de discusión online son usados correctamente, es decir si se los utiliza como una herramienta para compartir ideas y como un soporte de apoyo del conocimiento de los estudiantes, tiene la capacidad de incrementar la cantidad y calidad de interacciones online de los estudiantes y el potencial de mejorar sus discusiones, su escritura y su manera de procesar el pensamiento.

➤ El Diario

La actividad *Diario* puede ser utilizada para realizar actividades de tipo reflexivo. El Diario es privado y puede ser visualizado solo por el profesor, quien puede añadir comentarios y calificaciones a las entradas del Diario.

En el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera Brown (2002) considera que un diario ("*journal*" en inglés) es una manera informal de escribir sobre tus propios sentimientos y pensamientos; es fácil de escribir y te ayuda a ser un mejor estudiante. Asimismo, Wilcox (1998) lo define como un lugar donde nuestros pensamientos pueden hacerse visibles, un lugar donde consideramos lo que otros piensan, donde hacemos conexiones entre información nueva y previa, examinamos nuestras propias estrategias de pensamiento y juzgamos nuestro propio aprendizaje. Se sugiere además que si el profesor decide leer los diarios de sus estudiantes y responder a sus apuntes en forma escrita, se tiene una gran oportunidad para iniciar un diálogo en el que se involucran procesos que potencian el aprendizaje y mejoran el pensamiento (Wilcox, 1998; Fulwiler, 2002).

Dentro del ámbito académico se sugiere que un "*journal*" sea una combinación de un diario personal y un cuaderno de clase impersonal. Además, uno de los mejores usos que se puede dar a un diario es para *especularo* hacer conjeturas sobre el significado de lo que se está estudiando y se está pensando; así como para encontrar conexiones deliberadamente: conectarse a su vida personal, conectarse a otros cursos, etc. (Fulwiler, 2002).

Genesse y Upshur (1999) resaltan el aspecto único que tienen los diarios al ser un método que puede ser utilizado para la evaluación sistemática y la recolección de información que está bajo el control de los estudiantes, ya que ellos pueden escribir lo que ellos quieran y de la manera como ellos lo prefieran.

Por su naturaleza al ser el "diario" un tipo de escritura libre, puede ser usado con diferentes propósitos, entre estos tenemos: como una actividad de inicio;

para resumir aspectos importantes de una lección o unidad; como un vehículo para plantear y resolver problemas; para monitorear el progreso de los estudiantes a lo largo del curso; para darles a los estudiantes la oportunidad de escribir sobre sus preocupaciones y preguntas que han surgido en clases, etc.

Existen varios beneficios que se pueden obtener al usar el diario (Genesse y Upshur, 1999):

1. En primer lugar proporcionan información muy útil para la instrucción individual, por ejemplo en lo que se refiere a: habilidades de escritura; estrategias para la escritura; experiencias de los estudiantes dentro y fuera de la institución educativa; procesos de aprendizaje; actitudes y sentimientos sobre ellos mismos, sus profesores y la institución educativa; y sus intereses, expectativas y metas.
2. En segundo lugar, los diarios incrementan oportunidades para la comunicación funcional entre estudiantes y profesores.
3. Proporcionan a los estudiantes oportunidades para usar la lengua extranjera para la comunicación genuina y la lectura personalizada.
4. Permiten a los profesores individualizar la enseñanza de la lengua, modelando la “escritura” en las respuestas del diario de los estudiantes.
5. Promueven el desarrollo de ciertas habilidades de escritura.
6. Mejoran la participación de los estudiantes y la apropiación del aprendizaje.

Por lo anterior se considera que el “diario” es una herramienta muy útil en la enseñanza de idiomas extranjeros ya que es un lugar donde los estudiantes pueden expresarse libremente sin temor a ser evaluados, ya que por lo general los diarios no son calificados. Los estudiantes tienen la oportunidad de comunicar y escribir sobre sus propias experiencias, como sus problemas académicos y mejoras, sobre lo que están haciendo en las diferentes tareas asignadas, cómo les está yendo y tal vez discutir sobre qué hacer después, es decir pueden reaccionar y examinar lo que está sucediendo en clase.

En este sentido, un estudio realizado por Viafara (2005) en el que se utilizó el diario como una herramienta de reflexión entre estudiantes y profesores para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los futuros profesores durante el período de prácticas profesionales en el ámbito de la docencia en una universidad pública, concluye que la escritura en el diario junto con otras tareas no solo facilita la reflexión entre estudiantes y profesores sino que también informa a los profesores sobre las necesidades y expectativas de los estudiantes para la toma de decisiones.

Por otro lado, Castellanos (2005) explora el papel que cumplen los diarios como actividad de reflexión sobre las creencias que tienen los docentes en formación sobre la enseñanza. Este grupo de participantes pertenecía al primer semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica mención en Inglés de la Universidad Distrital de Bogotá. Los resultados sugieren que la valoración de actividades de instrucción, la identificación de fortalezas y debilidades en las habilidades del lenguaje y las experiencias de los estudiantes con la lengua fuera del aula son el tipo de información evaluativa más frecuente que se encuentra en los diarios y constituyen una rica fuente de información de primera mano para guiar el proceso de toma de decisiones del maestro en la planeación instruccional continua.


Sin embargo, una de las mayores desventajas es que toma "mucho tiempo" para el profesor leer todas las semanas las notas de treinta, cuarenta o más estudiantes. Si el profesor decide hacerlo, puede escribir notas cortas a manera de reacción a lo que leyeron, ya que los estudiantes responden bien cuando los profesores se interesan en sus diarios.

3.1.5.2. Módulos de Contenidos: Presentaciones, Glosario y el Wiki

➤ Presentaciones


Para presentar los contenidos de cada unidad hemos agregado recursos en forma de documentos *Powerpoint*, archivos PDF y videos que nos han permitido acceder a enlaces externos de la plataforma. Por medio de estos documentos hemos presentado explicaciones teórico-prácticas, las mismas que han sido organizadas no solamente de acuerdo a puntos gramaticales específicos, sino a las funciones del idioma (pedir disculpas, hacer una invitación, hacer preguntas, mostrar acuerdo o desacuerdo, mostrar agradecimiento, etc.) y al vocabulario. La idea fue utilizar material didáctico disponible en el internet, lógicamente siguiendo un criterio de selección riguroso guiado por el conocimiento y experiencia de la investigadora como docente en el área de enseñanza de inglés. En las presentaciones se pueden observar tanto personas reales como imágenes animadas con el fin de proporcionar ilustraciones dinámicas de las relaciones gramaticales, las mismas que pueden ser más útiles y comprensibles que las explicaciones convencionales (Garrett, 2009).

➤ Glosario

Su icono estándar es: . Esta actividad permite a los participantes crear y mantener una lista de definiciones a modo de diccionario. Esta actividad es utilizada para almacenar información de forma estructurada.

En relación al aprendizaje de idiomas extranjeros, el glosario puede servir como una técnica para aprender o recordar el significado de palabras y expresiones nuevas referentes a cada unidad temática. Se basa en un enfoque más centrado en el estudiante, ya que es él/ella quien tiene que añadir las palabras con sus correspondientes definiciones y ejemplos en inglés y si lo desea inclusive puede subir una fotografía o imagen relacionada con la palabra.

➤ El Wiki

Su icono estándar es: . Esta es una actividad colaborativa. El nombre de esta herramienta tiene su origen en el término hawaiano "Wiki wiki" que significa "super-rápido", y es precisamente la rapidez para crear y actualizar páginas uno de los aspectos definitorios de la tecnología wiki. Un ejemplo sobre wikis es la *Wikipedia*, que tiene por objeto ser la enciclopedia de contenido libre más grande de Internet (Sánchez, 2009).

Parte de la idea de que el conocimiento es un constructo social y por lo tanto el proceso educativo es facilitado por la interacción social, en un entorno que facilita la interacción entre iguales, la evaluación y la colaboración-cooperación. Los estudiantes suelen trabajar en pequeños grupos, compartiendo la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades y competencias genéricas de carácter transversal, y de observar y reflexionar sobre actitudes y valores que en el método tradicional expositivo muy difícilmente podrían ponerse en acción (Cabero, Llorente y Román, 2004).

Cabe en este punto hacer una diferencia entre aprendizaje cooperativo y colaborativo. Aguaded y Cabero (2013: 214) indica que aunque no son exactamente lo mismo, se puede asumir que ambos son la esencia del aprendizaje que se basa en la interacción entre iguales. En la *colaboración* la igualdad entre los miembros del grupo es elevada pues comparten un nivel similar de habilidad respecto al problema que hay que resolver. La reciprocidad también es alta, ya que los sujetos contribuyen en la interacción en un plano de igualdad. Por otro lado, en la *cooperación* la igualdad es baja porque las habilidades del grupo son heterogéneas por lo que las contribuciones son diferentes en cantidad y calidad. La reciprocidad es media ya que depende de la calidad del discurso y la distribución de responsabilidades entre los miembros del grupo.

Más allá de estas distinciones, ambos parecen escenarios adecuados para abordar la naturaleza cognitiva que implica el desarrollo del pensamiento de orden superior, ya que la actividad conjunta de los alumnos provoca que sus ideas intuitivas, se articulen y se expliciten en opiniones y se hagan públicas,

justificando y defendiendo sus posiciones lo que obliga a reflexionar profundamente y coconstruir significados o conocimiento (Aguaded y Cabero, 2013: 217).


Un estudio llevado a cabo por (Kost, 2011) en la Universidad de Alberta sobre el uso del WIKI para el aprendizaje de un idioma extranjero (L2), muestra que el ambiente del WIKI parece beneficiar la escritura colaborativa y promover la revisión exitosa entre pares. Este estudio arrojó varios aspectos positivos del uso del WIKI, entre los que tenemos: permitió al estudiante trabajar de forma independiente dándole acceso a los cambios que iniciaron sus compañeros; los participantes disfrutaron trabajar juntos y estuvieron a favor de las actividades de escritura colaborativa por lo que a la mayoría de ellos les gustaría trabajar nuevamente con WIKIS.

Estudios cualitativos realizados en varias clases virtuales han descrito como los procesos de lectura y escritura de los estudiantes se hacen más colaborativos y significativos cuando los estudiantes se involucran en tareas en donde tienen que escribir para una audiencia real y en donde los profesores integraron el internet. Además, investigaciones realizadas en este sentido muestran efectos positivos del trabajo cooperativo y colaborativo en la consecución de los objetivos del curso (Doughty y Long, 2003).

3.1.5.3. Módulos de Actividades

3.1.5.3.1. HotPotatoes, Canciones y Crucigramas

➤ Hotpotatoes

Su icono estándar es: . Esta actividad permite subir a Moodle ejercicios elaborados previamente por el profesor con la herramienta *HotPotatoes* (se puede descargar desde la Web oficial <http://hotpot.uvic.ca/>). Una vez que los

estudiantes hayan intentado resolver los ejercicios, se dispondrá de diversos tipos de informes que mostrarán las respuestas a cada una de las preguntas y determinadas estadísticas sobre las puntuaciones obtenidas.

Para nuestro estudio, utilizando esta herramienta, hemos elaborado dos tipos de ejercicios que fueron subidos en el aula virtual para la implementación del “modelo *b-learning*” en el DEDI de la UTA. A continuación las describimos:

➤ **Canciones**

Usamos canciones en cada una de las unidades del aula virtual con el fin de dar a los estudiantes la oportunidad de aprender de manera divertida, a la vez que los estudiantes pudieran escuchar y practicar la pronunciación de muchas palabras libre y correctamente. Además, con esta actividad los estudiantes adquirieron vocabulario nuevo, practicaron puntos gramaticales específicos y lo más importante se motivaron a aprender inglés.

Se han encontrado varias ventajas en el uso de canciones en el proceso de aprendizaje del inglés, así Morales (2008) quien realizó un estudio utilizando música rock para el aprendizaje de inglés, considera que la integración de este tipo de material en la enseñanza de lenguas es posible, si la música se presenta como material de clase, teniendo en cuenta que requiere preparación previa y cuidadosa. Dicho autor manifiesta que cuando los estudiantes cantan, ellos pueden mejorar sus habilidades orales en el idioma y practicar la pronunciación. Además, los profesores pueden sacar ventaja del tema de la canción y discutir sobre los diferentes temas en la letra de las canciones, como: amor, odio, venganza, perdón, etc. En el aula virtual este tipo de discusiones se lo haría a través de los *foros* para que de esta manera los estudiantes puedan expresar sus opiniones y reflexiones sobre los contenidos de las canciones de forma escrita.

Asimismo, McCarthy (2006) habla sobre el uso de las canciones para enseñar no solo vocabulario, sino también para cubrir puntos gramaticales específicos de una manera fácil y natural. Por otro lado, Allen y Valette (1977) sugieren que este recurso puede ser muy motivador para los estudiantes que están aprendiendo un segundo idioma, como es el caso de nuestro estudio.

De acuerdo con Orlova (2003) algunas de las ventajas de trabajar con canciones en el aprendizaje de una lengua extranjera son:

- Practicar el ritmo, el estrés y los patrones de entonación del idioma inglés.
- Enseñar vocabulario, especialmente para la etapa de refuerzo de vocabulario.
- Enseñar gramática, especialmente para el uso de los diferentes tiempos: presente, pasado y futuro.
- La letra de las canciones puede ser utilizada como un estímulo para las discusiones en clase.
- La música puede ser útil para la comprensión auditiva.
- Desarrollar habilidades de escritura, como por ejemplo escribir una carta al personaje principal de la canción o escribir un párrafo especulando sobre lo que les podría suceder a los personajes de la canción en el futuro, etc.
- Introducir a los estudiantes a los patrones musicales y culturales típicos de la comunidad de la lengua extranjera (L2).


En definitiva, existen numerosas investigaciones que aseguran que la inclusión de canciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras aporta beneficios a dicho proceso. La música representa un lenguaje de sonidos, ritmos, sentimientos y emociones que podemos explotar en el aprendizaje del inglés concretamente, permitiendo a los estudiantes incrementar no solamente la comprensión oral sino también la producción oral y escrita.

➤ Crucigrama

Este tipo de actividades lúdicas tienen un gran valor educativo ya que reducen la ansiedad de los estudiantes haciendo más probable la adquisición de la lengua extranjera (L2).

De mi propia experiencia en la enseñanza de un segundo idioma, he percibido que este tipo de actividades lúdicas a modo de juegos no solamente son divertidas sino que ayudan al estudiante a aprender inconscientemente. En nuestro estudio, a través de esta actividad los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial tuvieron la oportunidad de practicar el significado de palabras nuevas de cada unidad. Para presentar el vocabulario se utilizó la técnica de la *explicación verbal*, la misma que se relaciona con el uso de situaciones ilustrativas (orales o escritas), sinónimos, antónimos, definiciones con ejemplos contextualizados, y categorías con el fin de que los estudiantes comprendan el concepto (Gairns y Redman, 2006).

3.1.5.3.2. Cuestionarios: Ejercicio de Gramática, Ejercicio de Vocabulario y Tests

La actividad *Cuestionario* permite a los profesores diseñar y elaborar distintos tipos de cuestionarios. Su icono estándar es: . Esta actividad es importante para evaluar el conocimiento adquirido de los estudiantes debido a su flexibilidad. Los cuestionarios pueden ser de diferentes tipos: preguntas de verdadero/falso, respuesta corta, de opción múltiple, emparejamiento, ensayo etc. cuyas preguntas se generan al azar a partir de un conjunto de preguntas. Además, permite la creación de cuestionarios que tengan una combinación de preguntas de diversos tipos. Asimismo, se puede limitar el tiempo de realización de un cuestionario, establecer el número de intentos en una pregunta o bien que respondan el cuestionario varias veces, y obtener una puntuación final calculada automáticamente.

Para nuestro estudio, por medio de esta herramienta, elaboramos tres tipos de ejercicios diferentes que fueron subidos en el aula virtual para la implementación del “modelo *b-learning*”. A continuación las describimos:

➤ Ejercicio de Gramática

El aprendizaje de la *gramática* involucra el uso de las palabras y como éstas funcionan juntas para formar oraciones, es por eso que hemos dado importancia a la construcción de oraciones con este tipo de ejercicios gramaticales que se incluyen en todas las unidades del aula virtual.

Sabemos que en la actualidad la meta principal en la enseñanza de lenguas es el desarrollo de la competencia comunicativa, sin embargo estudios realizados en los últimos años sobre la adquisición de una Segunda Lengua (*SecondLanguageAcquisition*) han retomado su atención en la importancia de enfocarse en las “*formas*” y no solamente en el uso de estas formas. Se ha observado que los cursos de L2 donde se dedica la mayor parte del tiempo a desarrollar habilidades en la comunicación oral, tienden a tener insuficientes bases de gramática, lectura y escritura que apoyen el trabajo requerido para continuar avanzando en el aprendizaje de L2 (Garrett, 2009). En esta idea, Ellis (2003) también sugiere que el enfoque ideal para la enseñanza de una lengua extranjera (L2) combina: la enseñanza formal con la participación de los estudiantes en actividades comunicativas.

Además, tenemos que recordar que la adquisición de una segunda lengua o un idioma extranjero difiere en varios aspectos de la adquisición de la lengua materna, especialmente cuando se trata de estudiantes adultos, quienes tratan a la lengua como un objeto de aprendizaje explícito, es decir un proceso consciente y deductivo (VanPatten, Williams, Rott y Overstreet, 2004). En este sentido, cada vez hay más investigadores que consideran que la instrucción formal puede contribuir de una manera positiva al desarrollo de la adquisición de una segunda lengua (L2) (Adnan, 1994).

La gramática es como la columna vertebral de una lengua, la misma que proporciona la estructura que necesitamos para organizar y transmitir nuestros mensajes e ideas. Entonces, la gramática tiene un rol crucial en el desarrollo de la competencia comunicativa ya que si los estudiantes no tienen un buen manejo de las estructuras y patrones gramaticales no podrán comunicar sus ideas apropiadamente. Es por eso que en nuestro estudio, hemos incluido esta actividad en la que los estudiantes tuvieron la oportunidad de practicar los aspectos gramaticales más relevantes que se presentan en cada unidad de estudio.

➤ **Ejercicio de Vocabulario**

La adquisición de vocabulario es considerado crucial en la adquisición de una lengua, sin embargo el aprendizaje de vocabulario muchas veces se lo ve como un proceso laborioso y tedioso. Es por eso que como docentes tenemos que utilizar diferentes técnicas para presentar vocabulario. Específicamente, para este ejercicio se utilizó la *técnica visual*, la misma que se relaciona con la memoria visual, muy útil para la retención de vocabulario.

Se dice que los estudiantes recuerdan mejor el vocabulario que ha sido presentado por medio de material visual. Las técnicas visuales funcionan bien para presentar vocabulario relacionado a objetos concretos (sustantivos), así como para expresar el significado de verbos y adjetivos (Gairns y Redman, 2006).

Fotografías, dibujos e imágenes facilitan la consolidación tanto de palabras sueltas como de expresiones idiomáticas, frases y estructuras (Uberman, 1998). Estas técnicas visuales permiten que el estudiante pueda asociar el material presentado de una manera significativa e incorporarlo al sistema lingüístico de L2.

Ellis (2003) manifiesta que las estrategias que involucran la práctica formal de “palabras nuevas” contribuyen al desarrollo de la competencia lingüística,


muy importante en la adquisición de una segunda lengua, al igual que la competencia comunicativa.

➤ **Quizes o Tests**

En los contextos de educación a distancia los *tests online* son herramientas muy útiles ya que pueden ser utilizados con diferentes propósitos: para la autoevaluación y reflexión del estudiante; para revisión o para la evaluación formal como un examen. Estos *tests online* reducen el trabajo del profesor ahorrándole tiempo ya que el propio sistema de la plataforma los califica. Además, los estudiantes pueden tomar este tipo de *tests* en el momento y en el lugar que ellos deseen y recibir una retroalimentación casi instantáneamente.

Los *tests online* pueden ser utilizados para evaluar regularmente el progreso de los estudiantes, así como la comprensión de conceptos y estructuras que los estudiantes necesitan conocer para seguir avanzando en el curso. La información proporcionada al profesor le puede servir de mucho para corregir errores conceptuales y a la vez dar a los estudiantes una motivación externa para participar efectivamente en actividades grupales (Zacharis, 2009).

3.1.5.3.3. Tarea

Su icono estándar es: . Esta actividad es utilizada por los profesores para calificar varios tipos de envíos de los alumnos. En el caso de nuestra investigación, se pidió a los alumnos que subieran un documento en *Word* sobre un tema específico. Al respecto, cabe mencionar que en la enseñanza de un idioma extranjero y de acuerdo al enfoque comunicativo, los temas deben ser significativos e interesantes para los alumnos, es decir temas cercanos a su realidad que promuevan el uso original y funcional del

lenguaje (estructuras, vocabulario, funciones, estrategias) brindando así a los alumnos la oportunidad de usar la lengua

Como pudimos observar el desarrollo tecnológico ha ido proporcionando nuevas herramientas que se han utilizado en la enseñanza en general, pero que han enriquecido de manera particular el aprendizaje de un idioma extranjero permitiendo desarrollar la competencia lingüística y comunicativa en el idioma. Una vez expuestas las actividades y los contenidos que se implementaron en la plataforma Moodle es importante indicar que para facilitar el proceso tutorial se utilizó la metodología PACIE para la estructuración de los contenidos y materiales dentro del aula virtual.

Al igual que en un curso presencial tradicional, el contenido es tan importante como la organización y en los EVA o aulas virtuales ocurre lo mismo, es por ello y por sus potencialidades que hemos utilizado la metodología PACIE en el proceso formativo con el fin de solventar los inconvenientes de la distancia aprovechando las ventajas que presenta esta metodología. Presentamos a continuación una descripción detallada de lo que es esta metodología.

3.1.6. Estructura ideal de una Plataforma Moodle

3.1.6.1. Metodología PACIE

La metodología PACIE fue creada por el Ing. Pedro Camacho P., MWA, director de la Fundación FATLA (Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica). Su autor la define así: “PACIE es una metodología que permite el uso de las TIC como un soporte a los procesos de aprendizaje y autoaprendizaje, dando realce al esquema pedagógico de la educación real.” (FATLA, s/f).

Se considera que la aplicación de esta metodología en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (EVA) permite que los estudiantes desarrollen sus capacidades creativas e innovadoras en un proceso centrado más en el

aprendizaje que en la enseñanza, reduciendo carga operativa y administrativa al tutor, motivando a la interacción entre pares estudiantiles y la vivencia de experiencias en procesos de aprendizaje colaborativo y construcción del aprendizaje en la red (Flores y Bravo, 2012).

El nombre PACIE es el resultado de las iniciales de cada uno de los procesos secuenciales en los que se basa la metodología: Presencia, Alcance, Capacitación, Interacción, *E-learning*. A continuación se presenta un cuadro que resume cada uno de los referidos procesos:

CUADRO No. 3. Procesos de la metodología PACIE

P	Presencia <ul style="list-style-type: none"> • Dar un impacto visual con el aula virtual • Usar correctamente los recursos en línea • Presentar contenidos educativos con eficiencia • Usar herramientas adicionales a la plataforma • Mejorar la presencia de las aulas virtuales propias
A	Alcance <ul style="list-style-type: none"> • Planificar el alcance de un aula virtual • Decidir la practicidad del aula virtual • Definir estándares y marcas académicas • Concretar habilidades y destrezas a desarrollar • Categorizar el uso de las aulas virtuales propias
C	Capacitación <ul style="list-style-type: none"> • Conocer el ciclo del diseño • Implementar una investigación permanente • Fomentar el autoaprendizaje mediante los EVA's • Planificación correcta de las tutorías • Crear EVA's que generen conocimiento
I	Interacción <ul style="list-style-type: none"> • Generar interacción real en un EVA • Motivar la participación estudiantil en línea • Fomentar la socialización por Internet • Eliminar la sobrecarga inútil de actividades • Generar EVA's interactivos
E	E-learning <ul style="list-style-type: none"> • Conocer técnicas de evaluación por internet • Usar evaluaciones mixtas virtual-presenciales • Fomentar la autoevaluación crítica • Automatizar procesos de evaluación • Conjuguar tutoría en línea y evaluación

Fuente: elaboración propia, a partir de FATLA (s/f)

PACIE toma como elementos esenciales a la motivación y al acompañamiento, a la riqueza de la diferencia, a la calidad y a la calidez versus la cantidad y la frialdad. A más de la comunicación y exposición de la información, PACIE adiciona procesos sociales que apoyan la criticidad y análisis de los datos para construir conocimiento, mediante el compartir educativo. La *Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica, FATLA*, usa esta metodología con todas sus instituciones y proyectos, obteniendo éxito en todas y cada una de sus aplicaciones a nivel latinoamericano.

Tomando como base la información proporcionada por la Metodología PACIE para la estructuración de Aulas Virtuales se puede anotar lo siguiente: un aula virtual bien distribuida debe proporcionar, a detalle, varias y diferentes secciones dentro o fuera del EVA, para que se puedan generar procesos de interacción correctos y se motive a la vivencia de experiencias que generarán conocimiento y facilitarán los procesos tutoriales.

La estructura ideal muestra al aula dividida en bloques, en especial caso con las plataformas Moodle, y resulta adaptable a cualquier plataforma LMS; cada bloque contiene secciones que agrupan recursos y/o actividades de acuerdo a su funcionalidad y usabilidad, claro está que cada grupo, deberá tener variedad en su tipo y orientación y así evitar monotonía y aburrimiento dentro del aula virtual.

- a) **Bloque PACIE o Bloque 0**.-es el más importante dentro de este proceso metodológico, se ha convertido en el eje de la interacción dentro de un aula virtual y la fuente del conocimiento cooperativo generado en una experiencia común y enriquecedora de los miembros de un grupo estudiantil.

El Bloque PACIE o Bloque 0 es también conocido como Sección de Información sobre el curso, el tutor y la evaluación Sección de Comunicación sobre el proceso y operatividad del aula Sección de Interacción Social, de apoyo y aprendizaje cooperativo

- b) **Bloques Académicos.-** poseen la información y contenidos en sí de la materia, cátedra o asignatura, los documentos que queremos compartir, los enlaces hacia los cuales queremos diversificar y la exposición temática que deseemos realizar, sin preocuparnos en demasía por el desarrollo profesional de contenidos, porque la información está ahí lista, para que el estudiante descubra el gusto de apropiarse de ella. La imagen cuenta pero la concreción y diversidad de actividades son más valiosas por lo que debemos asegurarnos que el estudiante lea, comparta e interiorice la información usando adecuadamente los recursos, generando una barrera que no pueda ser traspasada hasta que tenga la información o conocimientos adecuados.

El Bloque Académico o también llamado Sección de Exposición de información, enlaces y documentos o Sección de Rebote para actividades de autocrítica y filtro o Sección de Construcción del conocimiento, crítica, análisis y discusión o Sección de Comprobación, síntesis, comparación y verificación.

- c) **Bloque de Cierre.-** está ubicado al final, pero no por ello es el menos importante. Ayuda a no dejar cabos sueltos dentro del aula, a culminar actividades pendientes, a cerrar procesos inconclusos, a negociar desacuerdos en evaluaciones, a retroalimentarse con la opinión de nuestros estudiantes, no solo para los contenidos y estructura del aula en sí, sino para nuestra labor tutorial. En este bloque los estudiantes tienen la oportunidad de desahogarse, la libertad de expresarse y como maestros debemos ser tolerantes y pacientes para poder entender al estudiante.

El Bloque de Cierres también conocido como Sección de Negociación entre toda la comunidad del aprendizaje Sección de Retroalimentación didáctica, pedagógica y académica. Estructura Ejemplo:

a) BLOQUE CERO – PACIE:

- Tiempos y fechas claras
- Orden y ubicación

Sección de información:

- Guía para iniciar (Recurso)
- Presentación del Curso (Libro)
- Rúbrica de Evaluación (documento PDF)

Sección de comunicación:

- Cartelera en Línea (Foro)

Sección de interacción:

- Cafetería Virtual (Foro)
- El Taller (Foro)

b) BLOQUE ACADÉMICO:

- Tiempos y fechas claras
- Orden y ubicación (Bloque 1)

Sección de exposición: de información, enlaces y documentos

- ¿*e-learning*? (Libro)
- ¿Por qué *e-learning*? (documento PDF)

Sección de rebote: actividades de autocritica y filtro

- ¿En dónde radica la importancia del *e-learning*?
- Consulta Comparte tus Impresiones (Chat)

Sección de construcción: del conocimiento, crítica, análisis y discusión

- Pros y Contras del *e-learning* (Foro)

Sección de comprobación: síntesis, comparación y verificación

- El Internet como Herramienta Pedagógica (Tarea)

c) BLOQUE DE CIERRE

- Tiempos y fechas claras
- Orden y ubicación (Bloque 2)

Sección de negociación: entre toda la comunidad del aprendizaje

- Evaluación Final del Curso (Tarea)
- ¡La despedida...! (Foro)
- Certificados de Graduación (Archivo)

Sección de retroalimentación: didáctica, pedagógica y académica

- Necesitamos tu opinión (Consulta)
- Ayúdanos a mejorar (Encuesta)

La aplicación de la metodología PACIE por medio del aula virtual en la modalidad semipresencial nos ha permitido propiciar el intercambio de información entre estudiantes y docentes de una manera dinámica a través de la red. La inclusión de las redes de comunicación y del internet en la enseñanza ha contribuido a la evolución del concepto de enseñanza a distancia hasta lo que conocemos hoy como *e-learning*, el mismo que está basado en sistemas de software inteligentes y que a más de personalizar las actividades de aprendizaje, pueden también simular el trabajo colaborativo y atención del tutor, que el estudiante necesita para sentirse motivado al aprendizaje. Dada la importancia de este tema para nuestro trabajo, en el siguiente capítulo abordaremos

3.2. El b-learning

3.2.1. Introducción

El “*e-learning*” o llamado también “aprendizaje electrónico”, “aprendizaje digital” o “aprendizaje en-línea” o “virtual”, se caracteriza por la convergencia tecnológica e informática y de comunicaciones, siendo los criterios pedagógicos los que determinan la selección de la tecnología, así como los formatos de entrega a distancia que estas modalidades utilizan. Algunos autores como García Aretio (2006, en Aguaded y Cabero, 2013) señalan que el e-learning es la evolución natural de la educación a distancia y es considerada una alternativa a la enseñanza tradicional cuando los alumnos por circunstancias específicas no pueden seguir una formación presencial y deciden recibirla mediante TIC. Por lo tanto debe ser entendida como una modalidad de estudios en el que el protagonista es el alumno y cuyo éxito dependerá en gran medida del soporte humano que tiene detrás.

El *e-learning* se comenzó a utilizar en el año 1982 y se ha propuesto como una de las soluciones a la necesidad de educación continua, capacitación actual y aprendizaje permanente al asumir que las personas aprenden además de los entornos formales, en los no formales e informales. Es así, que en la actualidad cientos de instituciones a nivel mundial ofrecen cursos y carreras vía Internet (Mortera, 2011; Aguaded y Cabero, 2013).

La Comisión Europea (2009) adoptó en el año 2000 la iniciativa “*e-learning- Concebir la educación del futuro*” la misma que se inscribe en el marco del *Plan de acción global eEurope* y que constituye una iniciativa destinada a la utilización de las nuevas tecnologías multimediales y de Internet para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios, así como los intercambios y la colaboración a distancia. Dicha estrategia está concebida para que Europa pueda alcanzar el objetivo de “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”. Desde entonces Europa ya ha alcanzado grandes progresos en la aplicación de las TIC en el ámbito educativo tanto en términos

cuantitativos como cualitativos. Sin embargo, queda mucho por hacer para desarrollar los usos pedagógicos de las TIC al servicio de una sociedad solidaria y armoniosa.

Una manera de precisar lo que es el *e-learning*, es definiendo las diferencias fundamentales entre ella y la formación presencial y a distancia tradicional. En la tabla presentamos algunas diferencias:

CUADRO No. 4. Características de la formación basada en red y tradicional

Formación basada en la red	Formación presencial tradicional
<ul style="list-style-type: none"> • Permite que los estudiantes vayan a su propio ritmo de aprendizaje • Es una formación basada en el concepto de <i>formación en el momento en que se necesita (just-in-time training)</i> • Permite la combinación de diferentes materiales (auditivos, visuales y audiovisuales) • Con una sola aplicación puede atenderse a un mayor número de estudiantes • El conocimiento es un proceso activo de construcción • Tiende a reducir el tiempo de formación de las personas • Tiende a ser interactiva, tanto entre los participantes en el proceso (profesor y estudiantes) como con los contenidos • Tiende a realizarse de forma individual, sin que ello signifique la renuncia a la realización de propuestas colaborativas • Puede utilizarse en el lugar de trabajo y en el tiempo disponible por parte del estudiante -Es flexible • Hay poca experiencia en su uso • No siempre disponemos de los recursos estructurales y organizativos para su puesta en funcionamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Parte de una base de conocimiento y el estudiante debe ajustarse a ella • Los profesores determinan cuándo y cómo los estudiantes recibirán los materiales formativos • Parte de la base de que el sujeto recibe pasivamente el conocimiento para generar actitudes innovadoras, críticas e investigadoras • Tiende a apoyarse en materiales impresos y en el profesor como fuente de presentación y estructuración de la información • Tiende a un modelo lineal de comunicación • La comunicación se desarrolla básicamente entre el profesor y el estudiante • La enseñanza se desarrolla de forma preferentemente grupal • Puede prepararse para desarrollarse en un tiempo y en un lugar • Se desarrolla en un tiempo fijo y en aulas específicas • Tiende a la rigidez temporal • Tenemos mucha experiencia en su utilización • Disponemos de muchos recursos estructurales y organizativos para su puesta en funcionamiento

Fuente: elaboración propia, a partir de datos de Cabero y Llorente (2005)

Frente a la educación a distancia tradicional el *e-learning* se diferencia porque la interacción y comunicación son una parte fundamental de su modelo (Gross,

2011: 13, en Aguaded y Cabero, 2013). Por un lado, la comunicación asincrónica dentro de las modalidades de *e-learning* permite que las discusiones y debates entre el profesor y sus estudiantes puedan ser desarrollados paulatinamente dentro de un lapso de tiempo enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, la comunicación sincrónica permite una interacción más inmediata, gracias a herramientas como la videoconferencia o conversación vía chat.

Dentro de las ventajas del *e-learning* más citadas mencionadas por Cabero (2006) tenemos:

- Pone a disposición de los alumnos un amplio volumen de información.
- Facilita la actualización de la información y de los contenidos.
- Flexibiliza la información, independientemente del espacio y el tiempo en el cual se encuentren el profesor y el estudiante.
- Permite la deslocalización del conocimiento.
- Facilita la autonomía del estudiante.
- Propicia una formación *just in time* y *just for me*.
- Ofrece diferentes herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica para los estudiantes y para los profesores.
- Favorece una formación multimedia.
- Facilita una formación grupal y colaborativa.
- Favorece la interactividad en diferentes ámbitos: con la información, con el profesor y entre los alumnos.
- Facilita el uso de los materiales, los objetos de aprendizaje, en diferentes cursos.
- En los servidores pueda quedar registrada la actividad realizada por los estudiantes.
- Ahorra costos y desplazamiento.

Es por lo anterior que creemos que el *e-learning* ofrece al alumno la posibilidad de construir el conocimiento en base al hacer, experimentar, investigar, discutir, compartir mediante la incorporación de actividades grupales e individuales y la utilización de diferentes herramientas de comunicación sincrónicas y

asincrónicas dentro del proceso formativo fomentando así la calidad de la educación universitaria.

Cabero (2006) presenta también algunas desventajas o inconvenientes:

- Requiere más inversión de tiempo por parte del profesor.
- Precisa unas mínimas competencias tecnológicas por parte del profesor y de los estudiantes.
- Requiere que los estudiantes tengan habilidades para el aprendizaje autónomo.
- Puede disminuir la calidad de la formación si no se da una retroalimentación adecuada profesor-alumno.
- Requiere más trabajo que el convencional.
- Supone la baja calidad de muchos cursos y contenidos actuales.
- Se encuentra con la resistencia al cambio del sistema tradicional.
- Impone soledad y ausencia de referencias físicas.
- Depende de una conexión a Internet, y que ésta sea además rápida.
- Tiene profesorado poco formado.
- Supone problemas de seguridad y además de autenticación por parte del estudiante.
- Hay poca experiencia en su utilización.
- Existe una brecha digital.

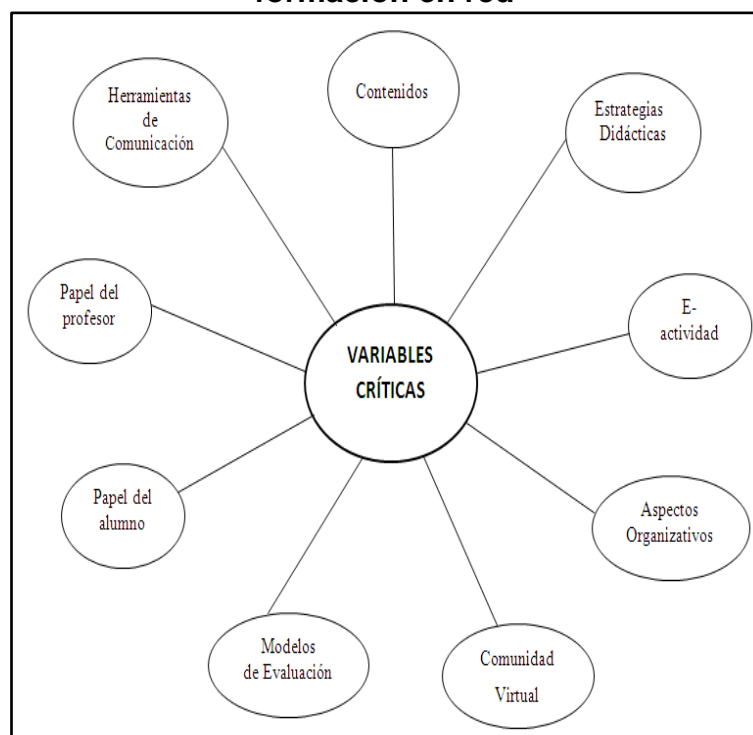
Es importante mencionar que algunos de estos inconvenientes irán desapareciendo a medida que la utilización del aprendizaje virtual sea más usual en nuestro sistema educativo y por ende vayamos adquiriendo más experiencia en su utilización.

El uso del “*e-learning*” o “aprendizaje digital” ha pasado por algunas etapas evolutivas que han marcado diferentes variables a las que se les debe poner atención para lograr entornos de calidad y que también han supuesto algunos fracasos, más que éxitos. Entre estas variables tenemos: elementos tecnológicos, la forma de estructurar los contenidos, el papel del profesor y estudiantes, estrategias metodológicas didácticas, las e-actividades, el modelo

de evaluación y el uso que se haga de las herramientas de evaluación (Aguaded y Cabero, 2013).

Estas variables críticas garantizan el éxito de las acciones formativas apoyadas en la red y deben ser percibidas en interacción y no de forma aislada, como podemos observar en el gráfico:

GRÁFICO No. 2. Variables críticas de la formación en red



Fuente: elaboración propia, a partir de datos de Aguaded y Cabero (2013)

El *e-learning* se ha mostrado eficaz para ciertas situaciones con una población con características adecuadas para llevar adelante un aprendizaje basado en este modelo, sin embargo tiene sus limitaciones. Bartolomé (2004) considera que el “*e-learning*” es un modelo de organización del aprendizaje adecuado a sistemas de educación a distancia, por lo que el debacle se produce cuando se trata de universidades “tradicionales” que han querido reconvertir sus programas en cursos basados en “aprendizaje digital” o de centros de formación presencial que han querido hacer esta transformación.

Es así que el concepto de “*b-learning*” o “aprendizaje mezclado” aparece como una respuesta para superar las dificultades e inconvenientes que encuentra el “*e-learning*” en el proceso formativo, como son: la ausencia de contacto humano que dificulta sentirse parte de una comunidad educativa, el elevado nivel de motivación que se necesita para seguir un curso on-line, cambio de roles tanto del profesor como del alumno, entre otros. Lo presentado en este apartado es una información previa que nos introduce en el *b-learning*, tema de estudio, y que se presenta a continuación.

3.2.2. Conceptualización de *b-learning*

El *blended-learning* no es un concepto nuevo, a lo largo del tiempo ha recibido varias denominaciones. Así, Salinas (1999) lo describe como “educación flexible”, en la literatura anglosajona Marsh, G., McFadden, A. y Price, B. (2003) utilizan el término “modelo híbrido”, Bartolomé (2001) usa el término “enseñanza semipresencial”, Pascual (2003) utiliza el término “formación mixta” y Bartolomé (2004) también utiliza los términos “aprendizaje mixto” y “aprendizaje mezclado”. El concepto más ampliamente aceptado lo define como un modo de aprender que combina la enseñanza presencial (física) con la tecnología no presencial (virtual) con el objeto de optimizar el proceso de aprender.

Bartolomé (2004) indica que existen dos aproximaciones al “*b-learning*”. La una que parte de un modelo de enseñanza a distancia, de corte economicista y que se justifica como una solución a los elevados costos de la educación tradicional. La otra, que parte de un modelo de enseñanza presencial que trata de mejorar la calidad de los resultados de aprendizaje.

Otros autores como Pincas (2003) justifican el “*b-learning*” como una opción suave para introducir las Tecnologías de la Información entre el cuerpo docente reacio al cambio, ya que estos modelos mixtos parecerían generar menos controversia que los cursos totalmente en línea. Así lo manifestó también Young (2002, en Marsh et al., 2003): “entre los profesores los modelos híbridos parecen

ser menos controversiales que los cursos completamente en línea, aunque entre algunos profesores hay inquietud sobre cualquier acción que se aparte del sistema educativo que ha funcionado por siglos” (parra. 10). Traducción literal propia.

Además, Bartolomé (2004) habla de otra aproximación que justifica el esfuerzo que hacen las instituciones para evolucionar hacia estos nuevos modelos de aprendizaje y es que basándose en los profundos cambios que ha sufrido la sociedad actual en relación al avance de las Tecnologías de la Información y Comunicación, el sistema educativo está pidiendo un cambio profundo que permita eliminar barreras entre los ricos y los pobres digitales permitiéndolos transitar en la sociedad del conocimiento en la que estamos inmersos.

3.2.3. Beneficios del *b-learning*

El “modelo *b-learning*” pretende recoger las ventajas del “modelo *e-learning*” tratando de evitar sus inconvenientes. Así, aprovecha la importancia del grupo, el ritmo de aprendizaje y el contacto directo con el profesor de la enseñanza presencial, tratando de desarrollar a la vez en los alumnos la capacidad de auto organizarse, habilidades para la comunicación escrita y estilos de aprendizaje autónomo, características de la enseñanza no presencial. Asimismo, en este modelo es muy importante el desarrollo de habilidades en la búsqueda y trabajo con información en las fuentes de documentación en Internet (Bartolomé, 2001).

No es fácil determinar los beneficios del *b-learning*, sin embargo uno de los beneficios que varios autores han reportado es la posibilidad de beneficiarse del abundante material disponible en la red, compartido de modo abierto (Bartolomé, 2004). Asimismo, otro aspecto a resaltar es la escalabilidad (Murphy, en Marsh et al. 2003), es decir la capacidad de que estas innovaciones puedan ser escalables a otros profesores y a otros cursos y que sean estratégicamente implementadas para alcanzar los objetivos pedagógicos. La escalabilidad es la capacidad de servir a un mayor número de usuarios sin

degradación o mayores cambios en los procedimientos existentes (Marsh, et al., 2003).

Por tanto en un contexto educacional caracterizado por la presencia de las tecnologías se precisa una nueva concepción de la formación académica centrada en el aprendizaje del alumno y en una revalorización del rol del profesor encaminada hacia la mejora de la calidad de la educación. En este sentido el “*e-learning*” se ha convertido en una de las estrategias y modalidades formativas que más interés ha despertado en los últimos tiempos en las universidades, que o bien le han convertido en única estrategia de enseñanza, o más frecuentemente en una combinación con la formación presencial, en el modelo mixto denominado “*b-learning*”. Su éxito en el ámbito educativo se debe a las posibilidades que ofrece para: flexibilizar los escenarios de formación, crear entornos formativos adaptados a las características y necesidades del alumno, facilidad para introducir y renovar los contenidos y materiales de enseñanza, ser altamente interactivos y registrar la actividad del estudiante (Aguaded y Cabero, 2013).

Cabe destacar que a diferencia del *e-learning* puro, el *b-learning* al combinar la formación con sesiones presenciales permite establecer vínculos entre los participantes y desarrollar habilidades y actitudes que difícilmente se trabajan en experiencias *e-learning*. Asimismo, algunos estudios destacan que los estudiantes bajo la modalidad *b-learning* tienen mayor eficiencia en la resolución de problemas en el trabajo que los que estudian bajo el *e-learning* puro (Hinojo, F., Aznar, I. y Cáceres, M., 2009). En palabras de Pascual (2003) la importancia del concepto blended-learning se encuentra en el hecho de que, nuevamente, el contacto personal-presencial recobra parte del protagonismo que perdió cuando se produjo el boom de la formación cien por ciento virtual.

3.2.4. Recursos del *b-learning*

En el modelo *b-learning* se pueden elegir de entre todos los recursos de *e-learning*, sin embargo es importante anotar que en la clase magistral se

utilizarán técnicas presenciales combinadas con los recursos no presenciales en función de los objetivos y las características del curso.

Brennan (2004, en Bartolomé, 2004) indica cuatro criterios para tomar una decisión sobre qué recursos utilizar:

- Condiciones de la formación
- Recursos disponibles
- Características de los destinatarios
- Características del contenido de la formación

Por las muchas ventajas que alcanza esta nueva metodología en el Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato se llevó a cabo este proyecto de innovación basado en instaurar el “modelo pedagógico *b-learning*”, concretamente en la modalidad semipresencial en la asignatura de inglés (Principiante A1, Elemental A2 y Preintermedio B1). Para nuestro estudio, esta metodología combina la clase presencial con el trabajo virtual. El espacio de trabajo virtual ha consistido en el “aula virtual”, la misma que se ha implementado por medio de la plataforma Moodle, en la cual como se explicó en el capítulo anterior se han depositado una serie de recursos y actividades favoreciendo el aprendizaje y la adquisición de las competencias lingüísticas y comunicativas en el idioma.

A continuación presentamos algunas experiencias en modalidad *b-learning* que nos permitirán revisar aspectos importantes del proceso educativo, como la metodología utilizada y las conclusiones a las que se llegaron, y aunque los estudios no están direccionados a la enseñanza del idioma inglés estos serán un valioso aporte en la realización de la presente tesis.

3.3. Experiencias con *b-learning*

De las diversas experiencias educativas con *b-learning* hemos seleccionado las siguientes por ser las que más se acercan al tema de nuestro estudio y que por

lo tanto aportarán con valiosa información que servirá de base para realizar nuestra investigación.

➤ **Aprender a comunicar con *b-learning* (espacio E-Ling)**

Presentamos a continuación una descripción del espacio E-Ling para la enseñanza de Lingüística. E-Ling es un espacio virtual para la investigación y desarrollo de metodologías, objeto del proyecto *Un modelo hipermedia modular para la enseñanza de la Lingüística General*. E-Ling se trata de un *b-learning* ya que se ubica en una universidad presencial con enseñanza virtual, en donde se potencia la formación virtual de calidad como complementaria del marco formativo del aula, especialmente en la interactividad docente, tanto cooperativa como colaborativa, conjugándose también los modelos sincrónicos con los asincrónicos dependiendo de los géneros electrónicos que se utilicen. En cuanto a los modelos de aprendizaje interactivos utilizados, E-Ling aplica dos modelos en la educación virtual: el cooperativo y el colaborativo como etapas que se plantean progresivamente en estrecha relación.

El aprendizaje cooperativo de carácter distribucional, supone una división del trabajo entre los participantes del grupo. En E-Ling la finalidad que se busca con el aprendizaje cooperativo es la “comunicación informativa” de temática lingüística, organizando, actualizando y compartiendo los conocimientos para alcanzar como resultado final la generación de nuevos saberes. En relación al aprendizaje colaborativo el principio que rige en E-Ling es incentivar una interdependencia positiva entre los estudiantes para que juntos traten un tema, lo analicen y saquen sus propias conclusiones activando mecanismos cognitivos de interiorización de los conocimientos.

Esta metodología tiene como enfoque principal el análisis de casos, su discusión, evaluación y consenso final, por tanto se trata de aprendizajes personales y sociales en el que se enlazan tres parámetros: “qué aprendemos?” Lingüística; “cómo aprendemos?” Cooperativa y colaborativamente y “dónde aprendemos? Clase y espacio E-Ling. (Covadonga A, 2009).

El presente estudio es un aporte importante para esta tesis dado que evidencia como en este espacio virtual denominado *E-Lingse* utiliza una metodología que combina un procedimiento mixto: cooperativo y colaborativo permitiendo una mayor intensidad en las interacciones y por ende generando, modificando, construyendo o transmitiendo diferentes formas del conocimiento. Este proyecto educativo proporciona información importante a nuestra investigación acerca de cómo a través de la responsabilidad en las aportaciones individuales se pueden lograr las metas del grupo. El aprendizaje requiere tanto de acciones y esfuerzos individuales como también de esfuerzos colectivos entre los estudiantes discutiendo temas, compartiendo ideas, interactuando conjuntamente para de esta manera enriquecer la experiencia de aprendizaje.

3.3.1. Experiencias sobre satisfacción de estudiantes

A continuación presentamos algunas experiencias sobre satisfacción de estudiantes con el uso del *b-learning* y el aprendizaje virtual, tema que está relacionado con el objeto del estudio.

➤ La satisfacción de los estudiantes en red en la formación semipresencial (Universidad Pontificia de República Dominicana)

Cabero, Llorente y Puentes (2010) presentan los resultados obtenidos en una experiencia de formación semipresencial bajo la modalidad *b-learning* llevada a cabo con los estudiantes de primero de la licenciatura que cursaban la asignatura de Filosofía y Química en la Universidad Pontificia de República Dominicana. La plataforma utilizada fue WebCT. La información fue recogida a través de tres instrumentos: cuestionario de satisfacción de los estudiantes, entrevistas a los alumnos y entrevistas mediante correo electrónico a los profesores. El estudio perseguía un doble objetivo: a) conocer el grado de satisfacción de los alumnos al participar en experiencias *b-learning* y b) detectar

los problemas que pudieran producirse en su aplicación y que deberían resolverse antes de una aplicación masiva para toda la universidad. El modelo de desarrollo propuesto

El estudio muestra que en líneas generales, la experiencia con el modelo propuesto es positiva ya que el grado de satisfacción mostrado por los estudiantes y profesores ha sido muy alto, hecho que ha repercutido para su extensión de la experiencia en el curso siguiente a otras asignaturas. El nivel de satisfacción alcanzó diferentes aspectos como: los contenidos, el comportamiento de los profesores-tutores, la plataforma utilizada y la utilización de la herramienta de comunicación on-line.

Los autores manifiestan que la experiencia ha resultado positiva gracias a los conocimientos que tenían los profesores sobre la plataforma, así como de la actitud que mostraron en todo el proceso y que fue valorada de manera significativa por los estudiantes. Respecto a las valoraciones negativas, los estudiantes manifiestan que existe una tendencia a ubicar más contenidos en la plataforma que los que desarrollan en acciones presenciales lo que conlleva a una sobrecarga de actividades para los estudiantes, debiéndose posiblemente a la falta de experiencia del profesorado.

La presente experiencia de aprendizaje es de interés para nuestro estudio ya que contribuye con un análisis que revela que la actitud positiva del profesor a lo largo del proceso en la formación virtual es fundamental, por lo que creemos que como institución antes del inicio de la experiencia se deberían establecer medidas oportunas que faciliten no solo la capacitación del docente, sino también espacios de discusión donde los profesores puedan intercambiar ideas u opiniones sobre la puesta en acción de este tipo de experiencias en educación virtual. Así mismo, la recompensa a la carga laboral extra que implica el llevar a cabo este tipo de experiencias tiene que darse, ya que todo el proceso on-line: monitoreo, seguimiento, retroalimentación, etc., que tiene que realizar el profesor toma tiempo, por lo que tiene que haber una motivación con algún tipo de medida.

➤ **Entornos Virtuales: predicción de la satisfacción en contexto universitario (Universidad de Alicante)**

Fernández-Pascual, Ferrer-Cascales y Reig-Ferrer (2013) realizaron un estudio en la Universidad de Alicante (España) sobre el grado de satisfacción de los estudiantes con la formación recibida en un entorno virtual en la universidad semipresencial y a distancia y su capacidad predictiva sobre su satisfacción, utilizando para ello la versión española del cuestionario DELES (*Distance Education Learning Environment Survey*). El estudio se enfocó en tres dimensiones: la dimensión relacional que evalúa la calidad de las relaciones personales entre profesor–estudiante y estudiante–estudiante; la dimensión de desarrollo personal que valora en qué medida el entorno estimula el cambio y el crecimiento personal y la dimensión de mantenimiento y cambio del sistema que estima el orden y organización del entorno.

Los resultados generales revelan el significativo nivel de satisfacción de la gran mayoría de estudiantes entrevistados (89%) con la experiencia formativa en ambas modalidades. Las variables mejor valoradas son el apoyo del Profesorado, Autonomía y Aprendizaje activo, solo la valoración de la Interacción y Colaboración entre estudiantes obtuvo una estimación baja, dejando claro la necesidad de incorporar nuevas herramientas que posibiliten el aprendizaje cooperativo y colaborativo entre estudiantes en su plataforma virtual de trabajo.

El estudio aquí plasmado también es un aporte importante para esta tesis ya que según lo expuesto podemos notar que si bien los resultados arrojan aspectos positivos en relación a la satisfacción de los estudiantes con la formación virtual recibida, esta investigación nos ha mostrado las debilidades que hay en cuanto a la interacción y comunicación entre estudiante–estudiante en este tipo de entornos virtuales, por lo que es muy importante que los docentes tomemos en cuenta este aspecto y contribuyamos a mejorar y desarrollar la comunicación e interacción entre estudiantes en el proceso educativo asistido por TIC con el fin de potenciar y ampliar las posibilidades del trabajo colaborativo.

➤ **Expectativas y Satisfacción de Usuarios en cursos on-line. Estudio del caso: experto en Entornos Virtuales de Formación (Universidad de Málaga)**

Arjona y Cebrián (2012) analizan las expectativas y satisfacción que genera en el alumnado un curso con metodología on-line programado por la Universidad de Málaga, el mismo que consiste en formar Expertos en Entornos Virtuales de Formación. El objetivo de este estudio es conocer las expectativas que tiene el alumnado antes de la matrícula y comprobar si se ha alcanzado satisfacción con los cursos realizados, para lo cual se utilizaron dos fuentes de información: las manifestaciones de los estudiantes antes de la matrícula y la encuesta realizada tras realizar el curso. Los datos arrojados en los dos momentos en los que se recogió la información permitieron comprobar que en un alto porcentaje se cubrieron las expectativas que tenían los estudiantes al momento de la matrícula evidentemente tamizadas por el proceso formativo sumando en todos los casos bastante más del 60%, excepto los casos de las variables: Sé crear, gestionar y administrar un curso en una plataforma, donde la cifra no llega al porcentaje mencionado.

Es importante destacar que si bien los resultados obtenidos en este estudio revelan un alto nivel de satisfacción de los estudiantes con la formación virtual recibida, es cierto también que cada experiencia en educación virtual es única y sus resultados dependen de circunstancias concretas que habrá que tener en cuenta el momento de sacar conclusiones, como: edad, formación previa, motivaciones o intereses, desde qué contextos de trabajo, etc., factores y variables según las diferentes situaciones, contextos y momentos.

➤ **Percepciones del alumnado sobre el blended-learning en la universidad (Universidades de Córdoba y Granada)**

Este trabajo presentado por Hinojo, F., Aznar, I. y Cáceres, M., (2009) describe las principales aportaciones presentadas por el alumnado con motivo de la puesta en práctica de una experiencia innovadora en las Facultades de Educación de las Universidades de Córdoba y Granada centrada en el

desarrollo de una metodología docente semipresencial (*blended learning*) mediante un entorno virtual.

De los datos obtenidos del cuestionario de percepciones del alumnado se puede extraer que son muchas las ventajas que alcanza esta nueva metodología como flexibilidad horaria, accesibilidad a la información, rapidez en la comunicación, entre otras; aunque también cuenta con algunos inconvenientes como la reducción del contacto humano que si se da en el modelo tradicional y, carencias formativas en el marco de nuevas metodologías docentes en el sistema de convergencia europeo. La gran mayoría de estudiantes valoran esta metodología de trabajo como bastante satisfactoria tomando en cuenta que la gran mayoría de los que participaron en el proyecto estaba compaginando su trabajo con la carrera universitaria.

Esta experiencia de aprendizaje en la que se ha introducido la metodología *b-learning* es muy valiosa para el desarrollo de la presente tesis doctoral pues los resultados arrojados muestran que los cambios siempre implican beneficios (aprendizaje activo, flexibilidad horaria, etc.) pero también dificultades para todos los agentes implicados (profesores, alumnos y autoridades) directa o indirectamente, como por ejemplo no poseer un ordenador propio con conexión a internet, mala conexión a internet, etc. Además, el desarrollo de este tipo de innovaciones permite conocer y reflexionar sobre carencias formativas que se pueden producir en el diseño y desarrollo de este tipo de metodologías virtuales; sin embargo, solo en el proceso de aplicación se irá avanzando y mejorando, de otro modo las bondades de la educación virtual quedarían solamente en teoría.

En definitiva, partiendo de las diferentes aportaciones sobre el uso del *b-learning* se considera de vital importancia introducir en el Departamento Especializado de idiomas de la UTA el “modelo *b-learning*”, es decir la formación virtual combinada con la formación presencial, como una estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés (L2) en la modalidad semipresencial. De esta manera pretendemos ofrecer una formación más motivadora para el alumnado, fomentado la interacción entre los miembros,

así como el desarrollo de estrategias para el trabajo autónomo y cooperativo del alumnado.

A continuación y por la importancia del tema para nuestro estudio se hará referencia al uso del *b-learning* para el aprendizaje de idiomas extranjeros.

3.4. El *b-learning* en el aprendizaje de un idioma extranjero (L2)

En el aprendizaje de un idioma extranjero (L2) la idea de combinar la tecnología por medio de un computador en armonía con el aprendizaje tradicional en un aula de clase no es algo nuevo. Durante los últimos diez años esta metodología llamada *blended-learning* o *b-learning* ha llamado la atención de investigadores y educadores de L2.

La idea del *b-learning* es lograr maneras más efectivas y eficientes para la enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma o idioma extranjero (L2), al combinar dos modos diferentes pero complementarios: las tecnologías CALL (*Computer Assisted Language Learning* - Aprendizaje de Idiomas Asistido por la Computadora) y la interacción cara-a-cara o clase presencial.

Entre las muchas razones para la popularidad de la modalidad *b-learning* en los últimos años está: el fácil acceso a la tecnología computacional dentro y fuera del aula de clase tanto para el profesor como para el estudiante de L2; la continua expansión del potencial pedagógico de las TIC para la enseñanza y aprendizaje de L2; y el creciente descontento entre profesores y estudiantes de L2 de la eficacia de los entornos CALL basados exclusivamente en la computadora en la que interacción cara-a-cara ha sido excluida.

Aunque muchas investigaciones apoyan la eficacia de la tecnología en el aprendizaje de un segundo idioma, solamente una pequeña parte de la literatura trata sobre las variables relacionadas con el complejo proceso de implementación del *b-learning* en el aprendizaje de L2. Dicha literatura menciona que para el éxito en el proceso de implementación del *b-learning*, hay dos factores que se interrelacionan y que son de gran importancia: el uso de la

tecnología por parte de los profesores y la reacción o actitud de los estudiantes hacia ella (Stracke, 2007).

3.4.1. Beneficios del *b-learning* en el aprendizaje de un idioma extranjero (L2)

Estudios sobre el aprendizaje de un idioma extranjero (L2) advierten que los beneficios que conlleva el uso del *b-learning* serían impensables en un ambiente de aprendizaje tradicional o presencial exclusivamente, entre estos tenemos: el *b-learning* contribuye al logro lingüístico, fomenta la motivación en los estudiantes, expande el conocimiento sobre la cultura extranjera y potencia el desarrollo de la autonomía en los estudiantes.

En este sentido, estudios sugieren que las actividades de aprendizaje online son bastante motivadoras para los estudiantes, en parte porque sienten que están obteniendo habilidades relacionadas con la tecnología las mismas que serán de gran utilidad para su futuro, pero además los estudiantes se sienten motivados por la oportunidad que tienen de publicar su propio trabajo, comunicarse con compañeros distanciados, trabajar colaborativamente en grupos y crear sus propios proyectos (Warschauer, 2001).

Bajo esta perspectiva, Bañados (2006) realizó un estudio en la Universidad de Concepción en Chile en el que se implementó el modelo pedagógico de *b-learning* para la enseñanza de inglés. Los resultados obtenidos con el grupo piloto apoyan el éxito con el modelo implementado, mostrando un mejoramiento substancial de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, así como altos niveles de satisfacción con el programa de software informático.

Asimismo, Arcos, F., Ortega, F. y Amilburu A. (2010) realizaron una investigación sobre las aportaciones del blended learning a la enseñanza del idioma inglés en la Universidad de Alicante tanto en la enseñanza presencial como en la instrucción online. Los resultados muestran que gracias al *b-learning* la instrucción ha sido más personalizada, más directa, fomentando el trabajo en grupo y, a la vez, permitiendo que los alumnos encuentren su propio ritmo de

aprendizaje. Además, gracias a herramientas sociales como el foro, el chat y el e-mail, la instrucción se ha hecho más colaborativa y más orientada a adquirir competencias comunicativas ya que los alumnos pueden ponerse en contacto con los compañeros sin límite de tiempo o espacio.

Además, la instrucción online proporciona una oportunidad única para poder adaptar los materiales, tareas y actividades de aprendizaje a los diferentes estilos de aprendizaje y preferencias individuales. Los ambientes virtuales permiten a los estudiantes tomar control del proceso de aprendizaje, involucrarse en la interacción social y el diálogo, desarrollar diferentes modos de representación y a la vez convertirse en estudiantes más conscientes (Zacharis, 2009).

Por otro lado, Palloff y Pratt (2003) señalan que lo que un estudiante virtual quiere y necesita es muy claro: comunicación y retroalimentación; interactividad y sentido de comunidad; dirección adecuada y empoderamiento para llevar a cabo las tareas en el curso virtual. El *sentido de comunidad* es un elemento importante en los ambientes de educación a distancia. Se cree que los estudiantes que poseen sentimientos fuertes de comunidad tienen mayor posibilidad de persistir en sus estudios y tienden a ser más positivos en cuanto a su experiencia educacional, que los estudiantes que se sienten alienados y solos (Rovai, 2003).

Asimismo, la *interacción* es un factor clave para la satisfacción, motivación y retención de los estudiantes, así como para un mayor nivel de logro académico. Además, la *interacción social* entre los estudiantes en una comunidad online puede generar sentimientos de confianza y de pertenencia, aliviar el sentimiento de aislamiento y promover la participación (Zacharis, 2009).

Moore (1989) describe tres formas clásicas de interacción en la modalidad *b-learning*: interacción entre los estudiantes y profesores, interacción entre los mismos estudiantes e interacción entre los estudiantes y el contenido. La posibilidad de interactuar con el contenido le permite al alumno su comprensión y la construcción del nuevo conocimiento, procesando la información que recibe en sus estructuras cognitivas almacenadas previamente. Hillman, Willis y

Gunawardena (1994) describen también otro tipo de interacción, la interacción estudiante-interface la cual se enfoca en el acceso, habilidades y actitudes necesarias para una exitosa interacción con la tecnología mediada por el computador. Un ambiente educativo con soporte tecnológico da lugar a una interacción con las herramientas tecnológicas y los individuos, sustentando por ende el concepto de *interactividad*. Consecuentemente, la interactividad resulta en un aprendizaje positivo, ya que puede ser utilizada como una forma de desarrollar el aprendizaje autónomo y cooperativo, la competencia lingüística y gramatical, así como también la motivación.

Otra clave para el éxito en cualquier programa de educación virtual es tener un alto nivel de *comunicación*. Las herramientas de comunicación online como el email, los foros, el chat y las video-conferencias proporcionan plataformas poderosas para iniciar discusiones entre los estudiantes; implementar tareas colaborativas; fomentar la tutoría y revisión entre compañeros; y estimular mayor comunicación entre estudiantes e instructores. Estudios sugieren que la comunicación mediada por computador puede servir como un puente entre la habilidad oratoria y la habilidad de escritura facilitando la interacción, la misma que es lingüísticamente compleja, informal y comunicativa (Warschauer, 2001).

Williams y Burden (1999) sugieren que los estudiantes adquieren el idioma mediante comunicación significativa, es decir en el proceso de interacción, negociación y transmisión de significados en situaciones intencionales. Dicha comunicación significativa puede tener lugar entre dos o más estudiantes que desarrollan el conocimiento del sistema lingüístico como resultado del intercambio y de la negociación de los significados.

Warschauer (1996b) encontró que los participantes que eran típicamente dominantes en las conversaciones tradicionales cara-a-cara seguían dominando las conversaciones electrónicas, sin embargo los patrones de conversación mejoraron notablemente en las conversaciones electrónicas, incrementándose la participación de todos los involucrados.

Creemos que para que los estudiantes tengan una experiencia de aprendizaje online exitosa y positiva es esencial crear un clima seguro para la interacción y

la comunicación. Por lo tanto no podemos asumir que todos los estudiantes saben cómo comunicarse e interactuar en el aula virtual. Para algunos estudiantes el componente online podría parecer complicado y por lo tanto imponer una carga cognitiva que haga que los estudiantes gasten recursos mentales en asuntos operacionales y de navegación, causándoles angustia, decepción y pérdida de interés. La preocupación y ansiedad de los estudiantes sobre el ambiente de aprendizaje virtual podría impactar de una forma negativa su experiencia de aprendizaje virtual, por lo que es importante que los estudiantes sepan que el apoyo y ayuda está siempre disponible, incluyendo el curso de orientación inicial, sus compañeros y el profesor.

Al ser el aprendizaje un proceso social, el apoyo del profesor y de los compañeros es un elemento importante para que ocurra el aprendizaje, por lo que la retroalimentación y guía del profesor en el aula virtual es de suma importancia requiriendo de su constante flexibilidad en numerosos roles como tutor, facilitador, mediador, catedrático y aprendiz. Los instructores necesitan tener no solo la competencia técnica, pero lo más importante entender la dinámica de la comunicación y la interacción online; y usar métodos efectivos para moderar y facilitar los diálogos online.

En esta idea, el *moderar* involucra: motivar a los estudiantes a participar, asegurarse de que no sean solamente algunos estudiantes los que dominen, mantener el enfoque o tema de las discusiones, hacer aflorar diferentes perspectivas y resumir puntos importantes de la discusión. Por otro lado, el *facilitar* involucra: proporcionar información para ayudar a los estudiantes a completar sus tareas, sugerir ideas o estrategias para ayudar a los estudiantes a cumplir el trabajo del curso online y lograr que los estudiantes reflexionen sobre su respuesta y trabajo (Kearsley, 2000).

En los ambientes de aprendizaje online también el rol del estudiante es distinto ya que enfrenta un cambio, del ambiente de aprendizaje tradicional a un nuevo contexto. El alumno podría enfrentar el nuevo desafío con expectativas, ansiedades y la necesidad de equilibrar las responsabilidades de las tareas del curso con los factores condicionantes de trabajo, familia o circunstancias de la vida diaria. Sin embargo el nuevo estudiante a distancia se caracterizará por la

confianza en sí mismo y por un intento natural de alcanzar logros individuales en un ambiente distinto al tradicional, superando el aislamiento y soledad que muchos estudiantes dicen sentir al referirse al estudio a distancia (Moore y Kearsley, 2012).

Podemos entonces decir que la tecnología puede ayudar a los docentes a crear Entornos Virtuales de Aprendizaje activos y dinámicos en el que el estudiante tome mayor control y responsabilidad de su propio aprendizaje, resuelva problemas, construya y comparta el conocimiento en una comunidad de aprendizaje interactiva, tomando en cuenta que existen ciertas barreras que tenemos que tratar de eliminar como: la falta de habilidad con la tecnología, falta de disposición para participar en actividades cooperativas y de interacción y falta de conocimientos previos de la materia que pueden impactar negativamente en la experiencia de aprendizaje virtual, por lo que el seguimiento y retroalimentación continua hacia los estudiantes, así como el diseño cuidadoso de una variedad de actividades son la clave para que los estudiantes estén motivados y participen activamente en este tipo de ambientes de aprendizaje.

Por lo tanto, con la ayuda de las TIC se busca cambiar la forma tradicional de generar conocimiento a una forma más dinámica en la educación semipresencial del DEDI de la UTA. Con la implementación del modelo *b-learning* se pretende crear ambientes de aprendizaje significativos para que en ellos los estudiantes busquen activamente el conocimiento, en lugar de esperar que los docentes lo proporcionen. Con la ayuda del internet, en la plataforma Moodle se pueden realizar variadas tareas e interactuar desde cualquier sitio en donde se encuentre el estudiante, dándoles a todos la oportunidad de reforzar y mejorar los procesos de aprendizaje, sin importar el lugar, hora, condición social, etc.

Para finalizar es importante mencionar que la implementación del “modelo *b-learning*” en la modalidad semipresencial del DEDI está en línea con los estudios precedentes pero contextualizado a las circunstancias espacio-temporales de la Universidad Técnica de Ambato.

CAPÍTULO IV.
EDUCACIÓN A DISTANCIA E INDICADORES DE CALIDAD

4.1. Introducción

El siglo XXI es considerado el siglo de la *educación permanente* en el cual se formen individuos portadores de una cultura de aprendizaje continuo, capaces de actuar en ambientes intensivos en información, mediante un uso racional de las nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Podemos entonces decir que la estrategia de formación más adecuada para este fin es la Educación a Distancia (EaD) por la flexibilidad que ofrece para facilitar el acceso a las oportunidades educativas, incluyendo a quienes tienen capacidades diferentes (Ávila, 2005). Este planteamiento es sustentado por García Aretio (1999) quien indica que la *educación permanente* viene a considerarse como nueva frontera de la educación y rasgo definitorio del panorama educativo actual.

La EaD comenzó en Europa a finales del siglo XIX a partir de la creciente demanda de nuevas formas de educación que no requiriesen la sistemática asistencia en grupo a un aula de formación en un determinado espacio y tiempo (García Aretio, 1999). En sus orígenes la EaD se centró en el aprendizaje autónomo e independiente con una escasa relación profesor-estudiante y una nula relación entre los estudiantes. En 1989 Holmberg introduce el concepto de conversación didáctica guiada, en la cual la interacción y el diálogo son elementos centrales en la calidad de la EaD, es a partir de allí que la dimensión social y los elementos interactivos comienzan a adquirir un gran valor (Silva, 2004).

En Ecuador la EaD se origina en 1972 con los programas del *Instituto Radiofónico Fe y Alegría*, dirigidos a adultos con escasa educación; así como también el *Sistema de Educación Radiofónico Bicultural Shuar* iniciado en el mismo año con el objetivo de formar en educación básica a los adultos que hablaban la lengua *Shuar* (García Aretio, 1999). Los orígenes de la Educación Superior a Distancia (ESaD) en Ecuador se remiten al año 1976, destacándose como pionera a la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) que nace de la mano de profesores españoles y de expertos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (Rubio, 2013).

Con el tiempo la EaD ha sufrido considerables cambios en su metodología y en el uso de sus materiales, medios y estructuras. En el último siglo y medio, la EaD ha evolucionado a lo largo de tres grandes generaciones de innovación tecnológica que se identifican como: correspondencia, telecomunicación y telemática (García Aretio, 1999). La primera generación de “correspondencia” se caracterizó por el envío de materiales instruccionales impresos por correo, posteriormente acompañados de guías de ayuda al estudio, así como cuadernos de trabajo, ejercicios y de evaluación.

En la segunda generación de “enseñanza multimedia” el texto comienza a estar apoyado por otros recursos audiovisuales (audiocasetes, diapositivas, videocasetes) y posteriormente, programas multimedia en CD-ROM. Poco tiempo después, ofreció asesoría por teléfono, e incorporó el fax y la videoconferencia. Por último, la tercera generación conformada por la “educación telemática”, empezó a ofrecer asesoría en línea por correo electrónico, y comenzó a incorporar las TIC en cursos en línea, capacitación en sedes remotas y asesoría especializada (Ávila y Bosco, 2001).

Es por lo anterior, que nos referimos a la EaD como una oportunidad formativa de calidad que tome en cuenta el diseño de propuestas que promuevan la incorporación de recursos modernos como las redes telemáticas y la multimedia abriendo espacios para la interacción, flexibilidad, inmediatez en la actualización de los contenidos y en la asesoría a los alumnos, permitiendo acortar distancias (Rubio y Romero, 2005).

Como pone de manifiesto García Aretio y García (2014), la EaD ha crecido y evolucionado influenciada principalmente por los recursos que ha ofrecido Internet para la mejora de su metodología. En consecuencia, esta modalidad de estudios en la sociedad moderna se caracteriza por el cambio y la complejidad, características que aumentan las necesidades de formación. En este contexto, la EaD puede tener un lugar importante, ya que puede responder a las siguientes demandas fundamentales: mantener un nivel general y ofrecer calidad en la educación, posibilitar el hecho de poder aprender toda la vida y actualizar los contenidos aprendidos, así como

facilitar la adaptabilidad y el desarrollo de múltiples habilidades y destrezas (Guitert, 2001).

4.2. Educación a Distancia

Iniciaremos este apartado definiendo lo que es la Educación a Distancia (EaD). Así, en el Memorándum sobre la enseñanza abierta a distancia en la Comunidad Europea (COM 91/388 final, Bruselas, 1991, en García Aretio, 2002) se define a la EaD como cualquier forma de estudio que no se encuentra bajo la supervisión continua o inmediata de tutores, pero que no obstante cuenta con la orientación, planificación e instrucción de una organización de asistencia educativa. Asimismo, Moore y Kearsley (2012) manifiestan que la EaD es “enseñanza y aprendizaje planificado, en el que la enseñanza ocurre normalmente en un lugar distinto al del aprendizaje y en el que se requiere comunicación a través de las tecnologías, así como también una organización institucional especial” (traducción de la investigadora). Entre las características de la modalidad de EaD se destaca la mayor autonomía e independencia que disfruta el alumnado en el desarrollo del proceso de aprendizaje, siendo él mismo el que marca su ritmo de trabajo (Suárez y Anaya, 2004).

Por su parte, García Aretio (2002: 8) indica que hay dificultad en encontrar una definición universalmente aceptada para EaD, por la diversidad de propuestas metodológicas de esta modalidad de enseñanza en diferentes contextos geográficos e institucionales, las mismas que varían en función de factores como:

- La concepción filosófica y teórica de educación de la que se parta
- El apoyo político y social con el que se cuenta
- El grupo destinatario
- Las necesidades educativas de la población
- Los recursos tecnológicos con los que se pueda disponer

- El modelo institucional que se pretenda implantar (unimodal, bimodal, con o sin tutoría presencial, centralizado, descentralizado)
- El mayor o menor protagonismo de: sesiones presenciales, correo postal, radio, audio, video, internet, etc.
- El desarrollo de los medios de educación y de las nuevas tecnologías de la información.

El referido autor manifiesta además que la diversidad de la EaD, se ha reflejado en la diversidad de denominaciones que recibe en publicaciones especializadas según el país y el sentido que cada autor desea reflejar. Así por ejemplo, la denominación que perduró por más de un siglo hasta aproximadamente 1999 es la de “educación por correspondencia” o “*correspondence education*”, la misma que se basa en la comunicación postal y que es el germen de la actual enseñanza a distancia. En Estados Unidos se ha utilizado la denominación “*Home study*” o “estudio en casa” para indicar que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se produce en las aulas de clase sino en el propio hogar.

En algunos ámbitos españoles y en otros países como Ecuador se ha utilizado la denominación “Educación o enseñanza semipresencial”, con el que se quiere enfatizar el componente de relación presencial frecuente entre docente y educando. En los últimos años en el que el Internet es el protagonista se han utilizado términos como “educación virtual” para indicar que la formación se realiza a través de las redes de comunicación, fundamentalmente internet, así como “sistemas inteligentes” para indicar que a través de estos sistemas se puede simular el trabajo colaborativo con compañeros y la propia atención del tutor (García Aretio, 2002: 12).

A pesar de la diversidad de denominaciones y metodologías, todos los sistemas de enseñanza a distancia suelen tener en común algunas características, en contraste con la enseñanza presencial, entre estas tenemos: la no presencialidad, la comunicación no continua, la separación física profesor-alumno, el trabajo independiente de los alumnos, organización de apoyo y tutoría y la utilización de recursos tecnológicos.

En la actualidad, la incorporación de las TIC en la EaD ha permitido la posibilidad de establecer la interacción entre el docente y los alumnos y entre los alumnos entre sí, favoreciendo de esta manera el aprendizaje colaborativo. Sumado a esto, Salinas (2005) señala que la aplicación de la comunicación mediada por ordenador está haciendo cambiar la naturaleza y estructura de las instituciones de EaD de diferentes formas, con tres implicaciones básicas:

- La desaparición de las distinciones conceptuales entre la educación a distancia y la educación presencial.
- El cambio de los roles tradicionales del profesorado, tutores adjuntos y *staff* administrativo y de apoyo.
- Una oportunidad, que nunca existió antes, de crear una red de estudiantes, un 'espacio' para el pensamiento colectivo y acceso a los pares para la socialización y el intercambio ocasional.

Adicionalmente, son varias las causas para la aceptación de esta modalidad de estudios entre las instituciones educativas, especialmente universitarias, así como entre el alumnado que selecciona esta modalidad educativa. Entre ellas se destaca especialmente la situación de muchos de estos alumnos, debido por ejemplo a la necesidad de compatibilizar su actividad laboral y familiar con su formación, o bien sea por el alejamiento de los centros de estudio, reducción de costes, discapacidad o bien por alguna circunstancia del estudiante (Suárez y Anaya, 2004).

Promover un acercamiento de las universidades con los sectores sociales que por razones geográficas, limitaciones físicas, obligaciones familiares, laborales, etc. no pueden acceder a la educación presencial, habla de la capacidad de las Instituciones de Educación Superior para responder a las necesidades de la sociedad y así cumplir con el principio de la UNESCO de *Educación de calidad al alcance de todos*.

4.3. Contextos de Educación a Distancia a nivel Superior

A continuación vamos a presentar una breve reseña de los más importantes acontecimientos en cuanto al nacimiento y al desarrollo de esta modalidad educativa a nivel superior en Europa, América del Norte, Latinoamérica y Ecuador.

4.3.1. La Universidad a Distancia en Europa: La Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, España y La Universitat Oberta de Catalunya-UOC

La Universidad a Distancia en Europa según García Aretio (1999) nace en 1840 en Inglaterra donde Isaac Pitman programó un sistema de taquigrafía basado en tarjetas e intercambio postal con los alumnos, es así que inició la comunicación didáctica no presencial y bidireccional a través del correo. En el siglo XIX se llevaron a cabo varias experiencias que iniciaban en esta modalidad de estudios. Cabe destacar, en Suecia en 1898 Harns Hermods ofreció un curso de “teneduría de libros” que llegó a contar con 150.000 estudiantes matriculados

Inicialmente, la Educación a Distancia (EaD) empezó con profesores particulares, y luego se pasó a la correspondencia tradicional. Posteriormente, la creación de la *Open University* en Inglaterra en 1969 da lugar a una nueva concepción de EaD universitaria en Europa, más innovadora y abierta. A partir de esa fecha la expansión de esta modalidad de estudios se ha dado de una forma muy particular. Pocos años después de que la *Open University* iniciara sus enseñanzas, se crearon nuevas universidades de este tipo en España (1972), Alemania (1974), en Holanda e Irlanda (1982), en Suecia (1984), en Bélgica y Francia (1987), en Portugal (1988) y en Noruega (1990) (García Aretio, 1999 y Guitert, 2001).

A continuación haremos referencia a dos de las más representativas instituciones de Educación Superior a Distancia: la Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED y la *Universitat Oberta* de Catalunya-UOC.

- **La Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, España.**

De acuerdo al portal de la UNED (www.portal.uned.es), ésta se crea mediante Decreto Ley en agosto de 1972. En un principio las unidades didácticas se enviaban a los estudiantes a sus casas por correo postal, totalmente gratis. Posteriormente la UNED lleva la educación superior a los núcleos de población alejados de las grandes metrópolis que no disponen de universidad, para los cual se crean centros regionales en toda la península ibérica y en las islas. En estos centros los tutores actúan como guías y asesores de los alumnos.

Asimismo, la UNED se implanta en algunos países de América Latina y su modelo metodológico se convierte en líder de la AIESAD (Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia).

Algunos de los objetivos explícitos de esta universidad son:

- Garantizar la igualdad de oportunidades posibilitando el acceso a los estudios superiores a personas que no habrían podido conseguirlo por razones de renta, por su lugar de residencia o por cualquier otra dificultad.
- Potenciar la incorporación de la mujer a la universidad y al mercado de trabajo. En 1982 Elisa Pérez Vera fue elegida Rectora de la UNED, la primera mujer que llegaba a tal cargo en la universidad española.
- Nutrirse de personas que alternan su jornada laboral con su formación universitaria. Sus programas se convierten en la segunda oportunidad para muchos ciudadanos ávidos de saber que, en su momento, por distintas razones, no accedieron a la enseñanza superior convencional.

Hoy, la UNED se ha convertido en una de las más grandes universidad de España con sus más de 260.000 estudiantes; su oferta educativa abarca 26 títulos de Grado, 43 másteres, más de 600 programas de Formación Continua, 12 cursos de idiomas, más de un centenar de Cursos de Verano y casi 400 actividades de Extensión Universitaria.

El Modelo educativo de la UNED parte del establecido por la *Open University* del Reino Unido (1969). Las principales evoluciones del modelo han tenido que ver con la adaptación a la realidad de los sistemas educativos de cada país, y con la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza. En la actualidad los sistemas digitales e Internet tanto en la elaboración de materiales como en su distribución han hecho posible que la “distancia” entre la UNED y sus estudiantes haya casi desaparecido.

El modelo de La UNED se caracteriza por la utilización de una metodología didáctica específica, con el empleo de:

5. Medios impresos
6. Medios audiovisuales (la radio y la televisión educativa; la videoconferencia)
7. Las nuevas tecnologías, especialmente los cursos virtuales de aprendizaje, la plataforma multimedia y la tutoría telemática
8. La asistencia presencial a los estudiantes a través de los profesores tutores de los centros asociados y de los diversos sistemas de comunicación entre los profesores y los estudiantes

Una buena parte del éxito de la UNED tiene que ver con el diseño de estrategias apropiadas para cumplir con los objetivos de las propuestas académicas que se pretende satisfacer y así superar los índices de permanencia, terminación de estudios y desempeño profesional (Ávila, 2005). En este sentido, cabe mencionar un estudio realizado por Suárez y Anaya (2004) sobre las diferencias entre estudiantes de la UNED (universidad de entorno virtual) y la Universidad de A Coruña (universidad de entorno presencia) en el ámbito cognitivo, metacognitivo, motivacional y conductual. Los resultados mostraron que los estudiantes de la universidad de entorno virtual (UNED) se caracterizan por mayores niveles afectivo-motivacionales, como son: la orientación a la tarea, el valor de la tarea, las creencias de control de aprendizaje, la autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento; y, en las estrategias de repetición, organización y autorregulación metacognitiva. Lo cual es coherente por el tipo de alumnos que atiende, generalmente más interesados en aprender y que además en

su mayoría cuentan con una experiencia profesional que les hace conferir una vertiente más práctica a sus aprendizajes y por tanto más motivadora.

Mientras que los estudiantes en la universidad de entorno presencial (Universidad de A Coruña) se caracterizan por mayores niveles en ansiedad de examen y aprendizajes con compañeros. Lo cual atiende en mayor medida a planteamientos y consecuencias futuras, como el conseguir un título o una buena nota para su expediente que pueda serles útil en el futuro. Además, pese a lo presumiblemente predecible, los estudiantes en la modalidad presencial no informaron de un mayor nivel en las metas de rendimiento, más asociadas a contextos grupales y en los que por sus características se pueden producir situaciones de competitividad. Sin embargo, los estudiantes pertenecientes a la modalidad presencial informan de una mayor utilización de la estrategia de aprendizaje con otros compañeros. Estos resultados nos ofrecen información sobre la existencia de diferencias entre las dos modalidades educativas estudiadas en estas dos universidades, lo cual puede servir de punto de partida para un estudio en mayor profundidad de características diferenciales entre ambas modalidades.

- **La Universitat Oberta de Catalunya-UOC**

En 1995 aparece en Cataluña la *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC), universidad abierta y a distancia basada en la utilización de las tecnologías de la información y comunicación. Empieza con 206 estudiantes matriculados, hoy cuenta con una comunidad basada en la red de más de 200.000 estudiantes, graduados, profesores, investigadores y colaboradores en más de 87 países. En Latinoamérica cuenta con más de 3.500 estudiantes y con más de 150 convenios con universidades y diversas empresas e instituciones (www.uoc.edu).

El objetivo de la UOC es ayudar a las personas a cubrir sus necesidades de aprendizaje y proporcionarles un acceso completo al conocimiento, más allá y por encima de la planificación habitual y las restricciones de espacio. El modelo educativo de la UOC tiene las siguientes características:

- Es dinámico y flexible.
- Está centrado en el estudiante
- La evaluación se convierte en una estrategia integrada dentro del proceso de aprendizaje, es una evaluación continua y formativa.
- Apuesta por un aprendizaje colaborativo a través de metodologías que impliquen la resolución de problemas, la participación en el desarrollo de proyectos, la creación conjunta de productos, la discusión y la indagación.
- El Campus Virtual es el espacio de aprendizaje donde el estudiante encuentra a los profesores, a los compañeros, los contenidos, las actividades y las herramientas comunicativas necesarias para estudiar y aprender.
- Las actividades que los estudiantes deben realizar poseen tres elementos esenciales: los recursos de aprendizaje, la colaboración y el acompañamiento:

En este sentido, la UOC pone al servicio de la actividad formativa del estudiante los elementos tecnológicos y comunicativos más avanzados, como son:

- Herramientas sociales que faciliten el trabajo colaborativo (blogs, wikis, marcadores sociales, etc.).
- Contenidos multimedia que permitan ofrecer el contenido de forma multidimensional.
- Sistemas de comunicación avanzados tanto sincrónicos como asíncronos que faciliten una comunicación ágil, clara y adaptada a cada situación (videochats, sistemas de inteligencia colectiva en los foros, etc.).
- Entornos virtuales 3D basados en los videojuegos que permitan interactuar con personas y objetos simulando situaciones reales.

- El acceso a la formación a través de dispositivos móviles para favorecer la movilidad.

De esta manera, surge una nueva educación a distancia, nacida a partir de la sociedad del conocimiento, que conforme a las innovaciones tecnológicas de finales del siglo XX, se basa en el uso de la "red" de alcance mundial que es internet (Guitert, 2001). Cabe indicar que, a pesar de que la Universidad a Distancia en Europa se desenvuelve dentro de un contexto distinto al nuestro, hay ciertos rasgos característicos que aportan significativamente a nuestra propuesta de "*b-learning*", como son: el promover la igualdad de oportunidades, el acceso a nuevas tecnologías (internet, aulas virtuales) para superar dificultades laborales o de tiempo, la utilización de herramientas como los foros, los blogs y el chat para fortalecer la comunicación y la interactividad y el trabajo colaborativo en la construcción del aprendizaje, todo ello con el fin de contribuir a la motivación, permanencia e interacción del estudiante, lo que permitirá elevar su nivel académico.

4.3.2. La Universidad a Distancia en América del Norte: Estados Unidos y Canadá

- **Estados Unidos**

Se considera que la *Illinois Wesleyan University* de Bloomington es la institución pionera en la enseñanza a distancia de nivel universitario en Estados Unidos, la cual en 1874 dio inicio a un programa por correspondencia apoyado en el material impreso. Posteriormente, William Rainey Harper en 1892 como rector de la *Universidad de Chicago* fundó un departamento de enseñanza por correspondencia, el *External Studies Department*. Unos años más tarde, y con el avance de la tecnología en 1917 en la *Universidad de Wisconsin* se experimentó con una emisora de radio

que años después (1922) inició programas educativos al igual que la *University of Minnesota*.

Por los años 1930s la enseñanza universitaria por correspondencia tuvo gran protagonismo en Estados Unidos ofreciéndose enseñanza por correspondencia en 39 universidades. Asimismo, la tecnología no permaneció al margen de estas nuevas modalidades de enseñanza, es así que la *Universidad de Iowa* en 1930 organizó un sistema de enseñanza basado en el teléfono y dirigido a los alumnos que sufrían algún tipo de discapacidad o enfermedad.

Las universidades norteamericanas tradicionalmente han mantenido un serio interés hacia lo que ellos denominan “aprendizaje independiente” (*independent learning*), por ello, se agruparon en torno a la *Independent Study Division of the National University Extension Association*. Uno de sus principales asociados era la *Universidad de Wisconsin*, la misma que entre 1964 y 1968 creó el destacado proyecto AIM (*Articulated Instructional Media*), que trató de integrar a los estudiantes externos a través de la acción de diferentes medios de comunicación, consejo personal o tutoría, grupos de estudio, uso de laboratorios, etc.

En la actualidad la *State University of New York* cuenta desde 1979 con un relevante Center for *Distance Learning*. De igual manera, la *Universidad de Maryland* desde 1972 a través de su *University College* ha montado una específica *Open University Division* que ofrece estudios universitarios a distancia (García Aretio, 1999). Otro de los buenos ejemplos en este sentido puede ser la *Penn State University*, que ya en 1997 elaboró un plan estratégico para la incorporación de las TIC en su institución, en los distintos ámbitos de la docencia, la investigación y la gestión. Hoy en día, *Penn State* continúa siendo una buena universidad presencial, una buena universidad a distancia y su *World Campus* virtual está consiguiendo ya un cierto prestigio académico (Sangrà, 2002).

- **Canadá**

En Canadá la enseñanza a distancia a nivel universitario se inició en 1889 a través de la *Queen's University* de Kingston. Entre los años 30 y 40 también surgieron experiencias radiofónicas, tales como la *Universidad de San Francisco Javier*. Asimismo, el centro de Formación Continua de la *Universidad de Columbia Británica* ofreció a partir de 1950 un programa de cursos por correspondencia desarrollados desde la Facultad de Arte. Las instituciones más recientemente creadas y de relevancia son: *Tele-university* miembro de la *University du Quebec*, Canadá (1972) y *Athabasca University* de Alberta, Canadá (1975) (García Aretio, 1999).

Cabe indicar que las características de la Universidad a Distancia en América del Norte han aportado también a nuestra propuesta de “*b-learning*”, especialmente en el ámbito del desarrollo del trabajo autónomo e independiente del estudiante, ya que para ofrecer educación a distancia y alcanzar estándares de calidad es importante considerar al estudiante como el actor principal del proceso formativo, aquel que toma decisiones y al que le conducen a regular, controlar y evaluar su propio aprendizaje.

4.3.3. La Universidad a distancia en Latinoamérica: la Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM, la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica-UNED, la Universidad Nacional Abierta de Venezuela-UNA, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia-UNAD, la Universidad de Brasilia-UnB y la Universidad de la Habana-Cuba

En Latinoamérica a partir de 1940 ha habido varias iniciativas en cuanto a la enseñanza a distancia para la educación secundaria como para la formación de adultos marginados, con las llamadas escuelas radiofónicas, siendo México uno de los pioneros en esta modalidad de estudios, es así

que en 1947 el *Instituto Federal de Capacitación de Magisterio* inicia un programa para el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.

En el ámbito universitario podemos destacar experiencias de educación a distancia en México, Colombia, Ecuador, Costa Rica, Venezuela, Argentina, Brasil y Cuba. A continuación presentamos una pequeña reseña de las universidades más destacadas e influyentes que ofrecen estudios en esta modalidad en América Latina.

- **La Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM**

En 1972 la *Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM* a través del denominado *Sistema Universidad Abierta* (SUA) inició experiencias en educación a distancia hasta la presente fecha que se ofrecen algunos estudios con validez académica, similar a la que la universidad ofrece en el sistema presencial. El SUA dio paso al SUAyED (*Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia*) que está destinado a extender la educación media superior y superior hacia grandes sectores de la población e impulsar la integración de las tecnologías de la información y comunicación a los procesos educativos. Hoy en día el SUAyED cuenta con un bachillerato a distancia, además de 22 licenciaturas y 5 especializaciones existentes en el Sistema Universidad Abierta; la UNAM ofrece 19 licenciaturas, 2 especialidades y 7 maestrías en la modalidad a distancia (UNAM, 2013).

Cabe destacar que con el objeto de racionalizar la multiplicidad de programas, el gobierno mexicano ha creado diversos organismos, entre los que se destaca la *Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia*, establecida en 1991 para coordinar los diversos sistemas y facilitar su interrelación.

- **La Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica-UNED**

Nace como universidad propiamente a distancia en 1977, con el afán de atender a una población adulta que por diferentes razones no tuvo oportunidad de realizar estudios universitarios, y así mismo lograr una reducción de los costos de la educación superior. Actualmente la UNED ofrece 21 carreras, además de cursos de extensión y cursos especializados a nivel de Latinoamérica, contando con más de 20.000 alumnos. Sin embargo, al igual que la gran mayoría de universidades a distancia, el índice de deserción del estudiantado es bastante alto, con tendencia a la disminución.

Por muchos años, junto con la UNA de Venezuela fueron las dos únicas universidades en Latinoamérica que impartían Educación a Distancia para carreras completas (UTPL, s/f).

- **La Universidad Nacional Abierta de Venezuela-UNA**

La idea de la creación de una universidad a distancia surgió en 1975 con la *Comisión Organizadora de la Universidad Abierta de Venezuela* durante el período de esplendor en Venezuela con motivo del alza del petróleo, en el que se dedicaron amplios recursos a reformas sociales y educativas, haciéndose realidad dos años después con el nombre de *Universidad Abierta de Venezuela-UNA*. De la misma manera que la UNED de Costa Rica surge como una universidad estatal y exclusivamente dedicada a la Educación a Distancia, con el afán de dar respuesta a la crisis de la educación superior presencial y para atender a una demanda creciente de población adulta.

Actualmente la UNA tiene más de 50.000 alumnos repartidos en diferentes carreras que abarcan las áreas de: administración, educación, ingenierías y matemáticas, sin embargo la deserción estudiantil supera el 90%. Dispone además de 21 centros locales ubicados en las regiones más importantes de Venezuela. A partir de 1996 y con el auspicio de diferentes compañías

internacionales han configurado la estructura y funciones de una “Universidad Corporativa” apoyada por la tecnología y orientada a la formación de Recursos Humanos para el mejoramiento de las empresas y lograr la competitividad de la industria petrolera (UTPL, s/f).

- **La Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia-UNAD**

Esta institución nació a partir de un proyecto educativo denominado *Unidad Universitaria del Sur* de Bogotá UNISUR en 1981, pero fue transformada por el Congreso de la República de Colombia en 1997 en *Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia*. Es la primera universidad colombiana pública dedicada exclusivamente a la modalidad a distancia, contando con 53 programas y más de 40 centros regionales en Colombia y uno en la Florida, Estados Unidos.

Ofrece carreras relacionadas con las áreas de: educación, administración, ciencias de la salud, agro-técnica, producción animal y diversidad de cursos técnicos y oficios. Actualmente, la UNAD está soportada en el *e-learning* dado los avances en Internet.

- **La Universidad de Brasilia-UnB**

Una de las instituciones pionera en la oferta de educación a través de la modalidad a distancia en Brasil es la iniciada por la *Universidad de Brasilia* (UnB) hacia 1976, año en el que implanta la enseñanza a distancia, ofreciendo el curso “*Introdução aciênciaPolitica*”, que se convirtió en un proyecto piloto para la implantación del programa de Educación a Distancia PED.

Con el propósito de democratizar el acceso a la sociedad del conocimiento se creó el CEAD - *Centro de Educação a distancia de la Universidade de Brasília*, el mismo que oferta cursos en línea que se apoyan en una

estructura activa de acompañamiento constante del alumno, en la que se utilizan diferentes medios y recursos didácticos por medio del ambiente virtual de aprendizaje del CEAD. Entre las ofertas en línea que ofrece el CEAD de la Universidad de Brasilia se pueden distinguir: materias para alumnos de pregrado, disciplinas de postgrado y cursos de Extensión a distancia (CUED, 2001).

- **La Universidad de la Habana-Cuba**

El Ministerio de Educación de Cuba decidió crear la *Facultad de Enseñanza Dirigida* dentro de la *Universidad de la Habana* en 1979 para satisfacer las necesidades de los trabajadores respecto a la ampliación de las capacidades de matrícula en la educación superior convencional. Así surge en Cuba la Educación a Distancia que se define como la no presencialidad y la autogestión del aprendizaje. Al inicio se ofrecieron las carreras de Derecho, Contabilidad y Finanzas e Historia. Posteriormente se incorporaron las carreras de Economía e Información Científico - Técnica, Bibliotecología, Estudios Socioculturales, Turismo y Ciencias de la Computación. En la actualidad también se ofrecen programas a distancia a nivel de postgrado.

En Cuba el soporte fundamental de la Educación a Distancia es el material didáctico impreso confeccionado especialmente para esta modalidad, no obstante se han utilizado también otros medios que han permitido que la información llegue al estudiante acortando distancias, así por ejemplo: en su momento se utilizó la televisión (1981) y la radio (1984); así como también aplicaciones multimedia y el CD-Rom en los años 90s. Desde 1999 se comenzó a utilizar Internet para impartir cursos de postgrado en línea. A partir del 2003 se instaló la plataforma Moodle, la misma que se utiliza hasta la presente fecha. La Facultad posee dos sitios educativos: Entorno Virtual de Aprendizaje y EDU en línea (Yee Suret, M. y Miranda, A. 2006).

De igual manera, podemos indicar que la educación a distancia ha tomado relevancia en las instituciones de educación superior en Latinoamérica al

buscar formas para ofrecer y garantizar su calidad, por medio de estrategias didácticas y tecnológicas. Sin embargo, la calidad de la educación sigue siendo un reto a vencer, reto que también es parte de mi propuesta de *b-learning*, para lo cual se ha implementado un entorno virtual, mismo que con la mejora continua y con el esfuerzo de todos los involucrados, se contribuirá para lograr la calidad esperada en la modalidad semipresencial del DEDI de la UTA.

4.3.4. La Universidad a Distancia en el Ecuador: la Universidad Técnica Particular de Loja-UTPL

En el Ecuador la institución pionera en el ámbito de la formación universitaria a través de la modalidad a distancia es la Universidad Técnica Particular de Loja. A continuación presentamos una pequeña reseña de su modelo educativo y la manera como se lleva el proceso formativo.

- **La Universidad Técnica Particular de Loja-UTPL**

De acuerdo al portal de la UTPL (www.utpl.edu.ec), la *Universidad Técnica Particular de Loja* fue fundada por la Asociación Marista Ecuatoriana (AME) el 3 de mayo de 1971. La UTPL ofrece programas y carreras tanto presenciales como a distancia.

La UTPL es pionera de la Educación Superior a Distancia en Ecuador y Latinoamérica, la misma que nació dentro de la universidad tradicional, superando en muy poco tiempo el número de estudiantes de la modalidad a distancia a los que se tenía en presencial. En la actualidad hace posible la formación superior a más de 24.000 estudiantes a nivel nacional e internacional en carreras de pregrado, posgrado y programas especiales, a través de sus *Centros Universitarios* creados en 113 lugares de la geografía ecuatoriana y 3 en el exterior (Roma, Madrid y New York), con el fin de

atender a la población que reside en lugares de difícil acceso en el Ecuador, como también a la multitud de emigrantes ecuatorianos que viven en el exterior.

La modalidad a distancia se creó a través de la denominada *Universidad Abierta de Loja* en 1976, con el ánimo de llegar a los sectores que por razones de índole económica, familiar, social no habían podido acceder a su profesionalización, especialmente para atender la necesidad del magisterio nacional que en aquella época no habían realizado estudios universitarios (Correa, 2013).

Desde sus inicios la llamada “*Universidad Abierta de Loja*” que actualmente se identifica como “*Modalidad Abierta y a Distancia*” se caracterizó por seguir un modelo pedagógico basado en el diálogo dialéctico partiendo básicamente de las guías didácticas, adicionalmente se han ido incorporando los medios tecnológicos; al tiempo de promover la formación de habilidades para el trabajo independiente y auto responsable: *el alumno es el protagonista de su formación*. La eficacia del modelo de educación a distancia se sustenta en la exigencia académica y su sistema de evaluación presencial.

Desde 1999 se sirve del apoyo virtual a través de las aulas sincrónicas instaladas en las 22 provincias del Ecuador recibiendo a través de satélite la señal para poder emitir tutorías de apoyo, conferencias, seminarios, etc., tanto desde su sede como de universidades prestigiosas del exterior. A partir del año 2000, la UTPL ha implementado también un campus virtual coherente con el modelo educativo institucional y que se caracteriza por el uso de multimedia y sistemas informatizados (UTPL, s/f). En la actualidad se ofertan bajo esta modalidad 19 titulaciones agrupadas en cuatro áreas: administrativa, socio-humanística, biológica y técnica. A lo largo de estas tres décadas y gracias a su propio esfuerzo investigativo en los diferentes aspectos propios de la modalidad, la UTPL se ha convertido en un referente de EaD en Latinoamérica (Rubio, 2013). Cabe destacar las herramientas de apoyo que son parte de su modelo educativo:

- **Unidad de videoconferencias:** El profesor puede dar su clase con todos sus implementos. La señal es difundida en tiempo real a las aulas virtuales distribuidas en el Ecuador.
- **Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA):** Asesoría de profesores, descargas de materiales, acceso a una biblioteca virtual, consulta de notas. Permite tener a la universidad las 24 horas, en el sitio donde se encuentren sin importar la distancia.
- **Biblioteca virtual:** A disposición del alumno, miles de revista científicas, recursos digitales de información y servicios.
- **Centros Universitarios** en el Ecuador y Exterior

Consideramos que la Educación a Distancia (EaD) en el Ecuador como parte de nuestro sistema educativo debe trabajar de forma conjunta con la Educación Presencial con el propósito de ofrecer un aporte significativo para materializar la idea de convertir a todo el país en una gran universidad.

Finalmente, cabe mencionar que en 1980 con el fin de lograr un mayor impulso de la Educación Superior a Distancia en beneficio de los pueblos iberoamericanos nació la *Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia* -AIESAD con sede en Madrid. Posteriormente, en 1988 surge la idea de crear un Consorcio-Red de Educación a Distancia en América – CREAD, el mismo que se constituye oficialmente en 1993 en Asamblea Constituyente celebrada en la Universidad del Estado de Pennsylvania (USA) (García Aretio, 1999).

Por lo expuesto, podemos indicar que hemos establecido una referencia importante en cuanto a la historia y la trayectoria en formación a distancia en la educación superior en el contexto europeo, norteamericano y latinoamericano. Estimamos que la modalidad de EaD ha ido evolucionando a lo largo de los años y con ello se ha incrementado el número de instituciones universitarias que ofrecen educación o cursos a distancia.

Desde su aparición, el material educativo en esta modalidad ha sido un recurso de vital importancia, sea este impreso, audiovisual o informático, ya que a través del mismo se desenvuelven las prácticas de enseñanza y la

comunicación. Con el advenimiento de la multimedia educativa y el internet esta modalidad ha permitido eliminar barreras de espacio y tiempo, como la separación física entre profesor y estudiante y estudiante-estudiante y, el acceso a la información. En tal sentido, Salinas (2006: 94) indica que al margen del método instruccional utilizado, en las universidades se está dando una transición desde la clase convencional en el campus a la clase en el ciberespacio.

Sin embargo, es importante recalcar que aunque en EaD la tecnología siempre ha estado presente (la correspondencia en sus inicios), lo que hace a la educación una modalidad a distancia no es la tecnología en sí, sino todos los procesos que se operan cuando la enseñanza y el aprendizaje ocurre a distancia, en el que la tecnología es el medio principal para la comunicación. Al respecto Salinas (2006: 100) manifiesta que las posibilidades que ofrecen las TIC en el ámbito de la EaD dependen, más que del grado de sofisticación técnica, del modelo propio de aprendizaje de cada institución, de la relación profesor-alumnos y la manera de entender la enseñanza, lo cual a su vez varía de acuerdo al contexto social, económico y cultural en el que se desenvuelve la institución.

Sin duda, las TIC y sobre todo las redes telemáticas han contribuido en el campo educativo en la formación a distancia permitiendo la comunicación, la interacción con otros, el acceso a la información, etc. en general han venido a dinamizar y complementar el proceso formativo, por lo cual las universidades a distancia están haciendo un importante esfuerzo para incorporar la utilización intensiva de las tecnologías de la información y la comunicación en su oferta educativa y en sus métodos docentes, investigativos y de gestión que comprenden el entorno virtual de aprendizaje (EVA), videoconferencias, etc. Para muchas de ellas, la metodología *e-learning*, en la que no se requiere la presencia de los interesados es la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Davis(2001, en Sangrà, 2002) manifiesta que la *Open University* del Reino Unido ha sido una de las que ya inició este camino tiempo atrás con su

Virtual Summer School (1996) y, más recientemente, cabe destacar por sus excelentes planteamientos estratégicos la *Athabasca University* de Canadá.

Creemos que en la actualidad la EaD se ha convertido en un sistema de estudios alternativo por ofrecer una educación más flexible; sin embargo, el reto de las universidades no es disponer de las mejores tecnologías, sino de uno de los talentos fundamentales que es la creatividad (entendida como la capacidad de innovar, la capacidad de repensar o reflexionar sobre la realidad), es decir en las que se dé un flujo constante de ideas y tecnologías (Dyson 1998, en Salinas, 2006: 96). Asimismo, otro reto es demostrar que los profesionales formados en modalidad a distancia son capaces de desempeñarse eficazmente en el ámbito profesional y responder a una sociedad cada vez más cambiante que exige nuevos y diversos objetivos formativos.

Debe indicar además que, a pesar de que la EaD ha ganado su espacio como alternativa de formación tanto inicial como permanente, aún requiere de acciones eficaces que contribuyan a definir los elementos que enriquezcan su diseño, ratifiquen su efectividad y reflejen la calidad y efectividad de los procesos de aprendizaje que promueve, a través del desempeño de sus egresados y en su desenvolvimiento profesional.

En la actualidad en América Latina son varios los problemas que afectan a esta modalidad, podemos mencionar: la minusvalía de la imagen de la educación a distancia frente a la educación tradicional, desconocimiento de la validación de sus cursos por otras instituciones, alta deserción, necesidad de perfeccionar el sistema de asesorías, dificultades para el seguimiento de los grupos de encuentro y discusión, el contexto físico, la normatividad, la organización, el financiamiento, la selección y actualización del profesorado, la calidad y efectos del servicio, atención a los estudiantes, cobertura, eficiencia de la oferta formativa, los materiales y medios didácticos, entre otros (UTPL, s/f). Todos ellos se pueden resumir en dos preocupaciones fundamentales en relación a la EaD en Latinoamérica y el Caribe en estos momentos:

- La calidad y acreditación de la Educación a Distancia.
- La reglamentación por parte de los diferentes países que dé validez a los programas de EaD.

Hay múltiples factores que intervienen en educación y que dependen de las características locales y regionales donde se desarrolle el proceso formativo, por lo que en el siguiente apartado, nuestras reflexiones van a estar restringidas al ámbito de Latinoamérica y el Caribe, por ser éste el contexto donde se desarrolla la presente investigación.

4.4. Calidad de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe

El tema de la calidad y acreditación en la Educación Superior a Distancia (ESaD) ha venido tomando especial importancia en Latinoamérica y a nivel mundial, así como el impacto y los desafíos que las herramientas de la Web 2.0 están planteando para esta modalidad de estudios y la gestión del conocimiento.

La calidad sin duda implica un juicio de valor fundamentado en el que se proyectan las expectativas de los grupos sociales. La calidad es un concepto propio de las instituciones universitarias desde su origen y en su relación con la sociedad, por lo tanto debe ser asumida contextualmente y no como estándar uniformante. La pertinencia se entrecruza con el concepto de calidad ya que las instituciones de educación superior deben dar respuesta conforme a los requerimientos de la sociedad (Rubio y Romero, 2005).

La LOES (*Ley Orgánica de Educación Superior*) del Ecuador en su artículo #93 manifiesta que el principio de calidad consiste “*en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima,*

transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente”.

Ávila (2005: 4) manifiesta que “sea cual sea la definición que se asuma, el asunto de la calidad de la Educación a Distancia tiene que ver con cuestiones inherentes a la misión y los valores de las instituciones generadoras de las propuestas académicas; con sus características y con la competitividad que pudieran alcanzar ante la expansión de la oferta impulsada por un proceso de transnacionalización de la educación”.

Elevar la calidad de las instituciones, programas y procesos de la educación superior implica repensar la organización universitaria siendo más flexibles y sobre todo ampliando sus horizontes y las posibilidades de relacionarse. Frente a esta necesidad de mejorar la calidad de la Educación Superior en general, los gobiernos de la mayoría de los países latinoamericanos y caribeños han desarrollado importantes iniciativas con la creación de organismos competentes que realicen los procesos de evaluación y acreditación, pero que han tenido muy escasa repercusión en relación a la EaD.

Estos organismos nacionales preferentemente orientan su accionar a la evaluación de la educación presencial, hay muy pocas iniciativas oficiales que contemplen el marco regulatorio para un desenvolvimiento deseable de la modalidad a distancia, como es el caso de Costa Rica con líneas claves para la acreditación de las carreras; la guía que está trabajando el CNA en Colombia; Brasil que ha elaborado las referencias de calidad para los cursos de EaD, así como también Argentina, México y Venezuela. En países como Bolivia, Chile, Cuba, El Salvador, Panamá, República Dominicana y Uruguay no se ha podido detectar si existe alguna reglamentación específica en EaD o sobre la calidad de la misma, por lo que se puede interpretar que en muchos casos las universidades pueden ofrecer programas en EaD de acuerdo a la autonomía que se les confiere de acuerdo a la normativa general de la educación superior (Rubio y Romero, 2005).

En el caso del Ecuador, los constantes debates en torno a los problemas de la calidad de la universidad ecuatoriana conducen a la Asamblea Nacional a

promulgar en el 2008 el Mandato 14 a través del cual se ordena la autoevaluación, la evaluación externa y la posterior acreditación institucional de carreras y programas académicos en sus modalidades presencial, semipresencial y abierta y a distancia, la misma que está normada por el *Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior* CEAACES, proceso que servirá para constatar y asegurar la calidad de la educación superior ecuatoriana permitiendo reformar y mejorar los programas de estudio.

En este contexto, los procesos de evaluación constituyen un eje fundamental que permite mostrar a la sociedad cómo se está llevando a cabo las actividades académicas, administrativas, investigativas, de extensión y de vinculación en cada una de las instituciones del país. Es así, que los resultados de la primera evaluación del desempeño institucional de las universidades ecuatorianas llevado a cabo en el 2009 permitieron establecer cinco categorías (A, B, C, D y E), ubicándose 26 de un total de 72 universidades en la categoría E, de las cuales catorce no cumplieron los criterios de calidad por lo que fueron suspendidas definitivamente (Morocho y Germán, 2013). En el 2013 el CEAACES realizó un nuevo proceso de evaluación externa que ha determinado la acreditación de las IES que cumplen con los criterios y estándares básicos de calidad definidos por el consejo, así como la nueva categorización (A, B, C y D) del sistema de ESaD del Ecuador.

En la actualidad según información publicada por el CEAACES (2014) el país cuenta con 58 Instituciones de Educación Superior (IES), de las cuales 20 ofrecen cursos, carreras y programas en educación a distancia o virtual. Es importante recalcar que en el Ecuador la Educación a Distancia se encuentra en crecimiento gracias al impulso de los avances tecnológicos y las herramientas de la Web 2.0, los entornos virtuales de aprendizaje que han permitido potenciar la interacción y la comunicación con los estudiantes a distancia. Sin embargo, en la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) promulgada en el Registro Oficial No. 298 el 12 de Octubre del 2010 no hay una reglamentación ni una orientación clara en cuanto al funcionamiento y evaluación de la EaD. Lo que sí se menciona en el Cap. 2

/Art. 169 de las Atribuciones y Deberes del Consejo de Educación Superior es: “m) Aprobar al menos los siguientes reglamentos: 3.-De régimen académico y títulos, y de régimen de posgrado; y de las modalidades de estudio: presencial, semipresencial, a distancia, en línea y otros.” Este enunciado nos sugiere que aún no existe una reglamentación o un modelo específico para la evaluación de la Educación a Distancia en el Ecuador, pero que el CEAACES está trabajando en un modelo adaptado a sus componentes y características específicas.

Al reflexionar sobre la situación actual de la *Educación a distancia en América Latina y el Caribe* podemos decir que la Educación a Distancia ha contribuido a los procesos de internacionalización. Hay muchas universidades que han extendido sus servicios educativos a nivel internacional o que han implantado sedes en otros países. Cabe recalcar la experiencia exitosa de tres grandes universidades a distancia con elevada calidad y pertinencia en Iberoamérica: la UNED española, la UNA de Venezuela, la UNED de Costa Rica y la UTPL de Ecuador. Sin embargo, la proliferación de programas y títulos en diversas instituciones, no controlados en su calidad y que no reúnen las condiciones mínimas para su funcionamiento, ha hecho mucho daño a la EaD, por lo que ha surgido la necesidad de la evaluación de la calidad para esta modalidad y su acreditación como modalidad educativa (Rubio y Romero, 2005).

Es bastante difícil referirse a la calidad de la EaD porque continuamente está en prueba y en expansión. Existen diferentes criterios para evaluar la calidad de la educación a distancia, por lo tanto los organismos de aseguramiento de la educación a distancia han hecho esfuerzos en plantear instrumentos para evaluar dicha modalidad. Siendo la EaD y la calidad núcleos de interés y preocupación en la realidad universitaria latinoamericana, se han creado varios organismos encargados de velar por la EaD. A continuación presentaremos los más importantes:

4.5. Organismos de Educación a Distancia en América Latina y el Caribe

Con el propósito de encuadrar los objetivos de esta Tesis con los organismos de EaD que ya existen en América Latina y el Caribe, citamos a continuación algunas redes internacionales con características propias de EaD, a las que pertenecen diversas instituciones latinoamericanas.

- La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior RIACES, constituida formalmente en Buenos Aires en mayo de 2003, como asociación de agencias y organismos de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior. Los fines de la Red son promover entre los países iberoamericanos la cooperación y el intercambio en materia de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior. Los países que conforman la RIACES son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, y Venezuela.
- El Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia CAL-ED, (UTPL, 2012) constituido el 19 de octubre del 2005 y cuya Secretaría Ejecutiva está establecida en Ecuador en la Universidad Técnica Particular de Loja. Su misión es contribuir al mejoramiento de la calidad en la Enseñanza Superior a distancia en todas las instituciones de América Latina y el Caribe; brinda además asesoría en el proceso de autoevaluación de los programas que lo requieran. Entre los objetivos más importantes del CAL-ED tenemos:
 - Promover la cultura de la evaluación y de la calidad en la ESaD.
 - Contribuir a la elaboración de directrices e instrumentos para la evaluación, acreditación y certificación de Titulaciones, Programas y Servicios de ESaD.
 - Generar mecanismos de reconocimiento de la calidad basados en criterios, indicadores y estándares comunes para la ESaD.

- Asesorar a las Universidades sobre los procesos de evaluación de la calidad y acreditación en ESaD de América Latina y el Caribe.
- Coordinar esfuerzos y colaborar con las agencias nacionales de acreditación en los sistemas de ESaD.

Estos objetivos están vinculados con los objetivos de nuestro trabajo de investigación, ya que los conocimientos que voy a generar en relación al desempeño y rendimiento de los estudiantes, así como el nivel de satisfacción entre los usuarios del “modelo *b-learning*” propuesto, sintonizan y reportan conocimientos a los objetivos propuestos por estos organismos.

En la actualidad la calidad de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe ha alcanzado mucha importancia, lo que ha llevado a que diversas organizaciones e instituciones interesadas en esta modalidad busquen una definición conjunta de las características filosóficas, pedagógicas y técnicas que traducidas en criterios y estándares de calidad, sirvan como guía para evaluar y determinar la calidad de las diferentes propuestas educativas, con el correspondiente reconocimiento internacional.

La evaluación y acreditación de la EaD en América Latina es una necesidad. El mundo en el que vivimos así lo demanda y es por eso que son las universidades las que deben impulsar en su interior una revisión integral para detectar debilidades y entonces determinar cambios en la estructura y organización de los programas que funcionan bajo esta modalidad. Aunado a lo anterior, las universidades están llamadas a apoyar el estudio y la investigación sobre aspectos relacionados con los currículos a distancia, cuyos resultados nos permitirán conocer, analizar y encontrar soluciones a la problemática pedagógica que plantea esta modalidad, con el fin de mejorar las propuestas académicas asegurando su calidad. Además, es deseable compartir experiencias y aprovechar las aportaciones que otras instituciones de Educación Superior pueden hacer, a partir de los resultados de sus investigaciones, por lo que la interacción y apertura entre instituciones traería efectos positivos en este ámbito.

4.6. Iniciativas específicas en Evaluación y Acreditación de la calidad en Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe

A continuación se destacan algunas iniciativas de Evaluación y Acreditación de la calidad en Educación Superior en el contexto Latinoamericano y del Caribe. Al ser mi Tesis una iniciativa de la misma naturaleza, ya que se trata de evaluar una propuesta de “b-learning”, creemos que es importante destacar los siguientes proyectos más significativos:

- El proyecto “*Centro Virtual para el desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia para América Latina y el Caribe*” comenzó a gestarse en Washington en Agosto del 2000 con el auspicio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la coordinación a cargo de las dos mayores redes de universidades vinculadas con la educación a distancia: la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) y el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD), consiguiendo involucrar entre ambas a lo más destacado de la educación a distancia en Latinoamérica; junto con los expertos contratados en el tema, tanto del contexto europeo como norteamericano participando como Entidad Ejecutora la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) – Ecuador (Rubio, 2013).

El objetivo general del proyecto fue el desarrollo de las bases conceptuales para un Sistema de Evaluación y Acreditación para programas de Educación a Distancia en América Latina y el Caribe (Centro Virtual), así como también la validación de dichas bases mediante consultas y pruebas piloto, con el fin de promover la mejora de programas de EaD y contribuir con los gobiernos para regular, evaluar y acreditar sus programas educativos a distancia.

Este proyecto ha sido el resultado de un consenso entre expertos y especialistas de diferentes entidades que han tomado en cuenta aspectos específicos que preocupaban a las universidades de la región que imparten EaD. En la actualidad existe una versión final del Centro Virtual a disposición de instituciones, gobiernos y educadores, disponible

en la página web [www. utpl.edu.ec/centrovirtual](http://www.utpl.edu.ec/centrovirtual), en el que se puede realizar una valoración de los diferentes estándares de calidad y además comparar sus valoraciones con las que han obtenido otras instituciones a través de su base de datos (Rubio y Romero, 2005).

Además, la UTPL junto con otras instituciones continúan trabajando en este proyecto, con el fin de obtener retroalimentación, mejorar el modelo y los valores asignados a los estándares por parte de los expertos en el Centro Virtual (UTPL, s/f), lo que indudablemente contribuirá a la Educación a Distancia y Virtual.

- Contamos también con el Proyecto Alfa Rueda *“Evaluación de los programas de Educación a Distancia”* auspiciado por la Comunidad Europea dentro del programa ALFA (América Latina Formación Académica) y desarrollado por la Red de Universidades de Educación a Distancia – RED RUEDA- durante el periodo comprendido entre noviembre del 2002 y julio del 2005. Las universidades socias de este proyecto en Latinoamérica son: la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), Ecuador; la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), Colombia y la Universidad Nacional Abierta (UNA), Venezuela. En Europa: la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España; la *Universiteit Gent* (UG), Bélgica y la *Università Telemática Guglielmo Marconi* (UTGM), Italia (Rubio, 2013).

Con este proyecto se ha logrado fortalecer un trabajo en red entre las instituciones participantes y crear un instrumento de evaluación tomando validado en primera instancia en cada una de las universidades socias. Dicho instrumento se encuentra en una versión digital para facilitar su uso y acceso (Rubio y Romero, 2005).

- *“Posgrados y Doctorados en Educación a Distancia”* Red – Alfa UE-AIESAD Programa ALFA II de la Comunidad Europea. El fin de este proyecto fue el intercambio de estudiantes en el área de educación entre universidades de Europa y América Latina. Las universidades participantes fueron la Universidad Nacional de Educación a Distancia de

España UNED, la Universidad de Mar de Plata de Argentina UNMdP, Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia UNAD, Universidad Nur de Bolivia, la Universidad Técnica Particular de Loja en Ecuador UTPL, el Instituto Politécnico de Leiria en Portugal IPL, Universit  Telemática Guglielmo Marconi UTGMA, y la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia de España AIESAD.

Podemos decir entonces que en América Latina s  ha existido avances en el estudio de la EaD. Consideramos que el proyecto más relevante, producto de la colaboración, el apoyo y el intercambio de experiencias entre las instituciones relacionadas con la Educación Superior a Distancia ha sido el *“Centro Virtual para el desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia para América Latina y el Caribe”*, mismo que ha trabajado en un modelo de evaluación idóneo que se reconozca como válido a nivel internacional, con el fin de mejorar los programas de EaD, colaborar con los organismos gubernamentales de evaluación y acreditación, facilitar el flujo interinstitucional y promover la homologación de estudios.

Creemos que las instituciones y programas de Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe cuentan con un instrumento completo propio de Educación a Distancia para su autoevaluación; además los lineamientos propuestos les permitirá orientarse para lograr la adecuación de sus propuestas académicas, propiciando así el cumplimiento de las expectativas nacionales e internacionales, ya que existe la garantía de su aceptación por muchos especialistas e instituciones que documentadamente han aportado a este trabajo.

De esta manera se podrían consolidar nuestras ofertas educativas al alcanzar los objetivos que se pretenden satisfacer en el ámbito local y a la vez cumplir con los estándares determinados como indispensables en el contexto internacional.

4.7. Estándares de Calidad para la Educación a Distancia en América Latina y el Caribe

Existen innumerables métodos, modelos o técnicas que definen los criterios de calidad que la EaD debiera cumplir. Por ello, a continuación se presenta un trabajo realizado por un equipo de expertos que propone algunos estándares y criterios que se han considerado como base y que los vamos a tener presentes en la evaluación de nuestra propuesta de “*b-learning*” para la modalidad Semipresencial del DEDI de la Universidad Técnica de Ambato.

Basados en un análisis de una muestra representativa de los cursos de ESaD actualmente disponibles en América Latina y el Caribe, así como también un análisis de la demanda y los beneficios de un sistema de estándares de calidad para las universidades e instituciones del sector público y privado en la región, el equipo de expertos del proyecto “Centro Virtual para el desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia para América Latina y el Caribe” ha propuesto estándares específicos, mediante los cuales, los cursos a distancia (tradicionales y virtuales) de América Latina y el Caribe podrán ser evaluados. De igual manera se propuso un potencial marco regulador para la oferta de cursos virtuales de origen internacional con el fin de asegurar una educación en línea de calidad para Latinoamérica y el Caribe, mismo que se integró en el conjunto de estándares (UTPL, s/f).

El proceso de determinación de estándares de calidad se enmarca dentro de una estructura jerárquica de tres niveles: 1. Criterio; 2. Estándar e 3. Indicador. El *Criterio* es un factor crítico para el buen funcionamiento de una organización, mientras que el *Indicador* de calidad es una magnitud más operativa que permite identificar el cumplimiento de un *Estándar*, es decir verificar la ejecución del estándar, por lo que actúan como variables. Los estándares de calidad y sus indicadores, al estar incluidos en un modelo de excelencia asumen, no sólo aquellas características intrínsecas de un programa educativo, sino aquellas otras que contribuyen a su organización y gestión; y pueden afectar a la percepción que los potenciales alumnos tengan del programa.

El modelo comprende 9 criterios, 30 subcriterios, 80 objetivos, 227 estándares y 413 indicadores. En caso haya interés en conocer este modelo, en el ANEXO #2 detallamos cada uno de los nueve criterios con sus correspondientes subcriterios y objetivos. Al ser la lista de estándares e indicadores numerosa, la hemos omitido, sin embargo están al alcance de cualquier persona en la página web www.utpl.edu.ec/memoria.

El momento de llevar este modelo a la práctica, puede ser aplicado sin necesidad de utilizar la totalidad de sus criterios e indicadores, cada institución puede seleccionar los que más se adapten a sus necesidades o los que cada institución considere como más relevantes para sus carreras o programas. En el modelo se ha incluido valores de referencia para cada uno de los criterios y subcriterios, sin embargo cada institución puede asignar una puntuación distinta a cada criterio, en función de la importancia que la institución otorgue a cada uno de éstos.

Las entidades participantes en el desarrollo de este trabajo, como habíamos mencionado anteriormente, son: la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD) y la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) – Ecuador. El documento de estándares presentado por el equipo de expertos y especialistas, ha sido sujeto a una serie de revisiones, modificaciones y la validación correspondiente mediante consultas y pruebas piloto, previo a ser presentado, con el fin de contribuir a la mejora de la educación a distancia y virtual.

Para resumir, podemos indicar que este proyecto ofrece una solución a la oferta y demanda educativa a distancia con calidad, lo que conlleva al desarrollo social y el prestigio institucional en América Latina y el Caribe. Consideramos que la tarea realizada en el proyecto “Centro Virtual” al desarrollar un modelo de gestión de la calidad, estructurado en criterios, subcriterios, objetivos, estándares e indicadores, es de gran utilidad, ya que sirve de base para orientar a las universidades e instituciones a distancia o universidades que ofrecen cursos o programas de este tipo, lo que permitirá ir transformando los programas de Educación a Distancia tradicionales,

en avanzados programas virtuales, capaces de incorporar las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Cabe mencionar que en el Ecuador en el año 2010 se creó *REMAD Red de Universidades Ecuatorianas que promueven estudios en Modalidad Abierta y a Distancia*, integrada por 9 universidades, entre ellas la Universidad Técnica de Ambato, cuyo propósito es contribuir a fortalecer y mejorar la calidad de la oferta de la Educación a Distancia. Una vez analizado el modelo de evaluación del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) por parte una comisión conformada por representantes de REMAD se decidió elegir los indicadores de mayor relevancia para el país y se ha estructurado la propuesta que, entre otros aspectos, contiene los registros de autoevaluación, conformado por criterios, subcriterios, objetivos, estándares e indicadores.

Creemos que estos puntos de referencia nos servirán como indicadores para valorar el trabajo que estamos realizando en las carreras o programas de Educación Semipresencial y/o a Distancia. Sin embargo, probablemente habrá que hacer un trabajo conjunto con las Universidades Presenciales para establecer un consenso en cuanto a criterios comunes de calidad, con el fin de garantizar una alternativa de formación que cumpla con los requisitos científicos y académicos necesarios salvaguardando la idiosincrasia de cada institución.

TERCERA PARTE: TRABAJO DE CAMPO

CAPÍTULO V.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. El contexto del trabajo de campo: el Departamento Especializado de idiomas-DEDI de la Universidad Técnica de Ambato-UTA

La presente investigación tiene lugar en el ámbito de la enseñanza del idioma inglés en el contexto de educación semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato.

Quisiéramos en este punto indicar que en el contexto de la UTA, lugar donde se realizó la investigación, los programas o cursos que funcionan en “modalidad a distancia”, se los denomina “modalidad semipresencial” ya que el proceso formativo a distancia se combina con sesiones presenciales, usualmente una a la semana. Es decir, la actividad docente se articula a través de las clases presenciales colectivas y las actividades individuales del alumno que son realizadas de manera no presencial. Por lo tanto, en este estudio cuando hacemos referencia a la “modalidad semipresencial” del DEDI, hablamos de la “educación a distancia semipresencial” que combina las clases presenciales y las actividades individuales.

Creemos que es importante dar a conocer cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta unidad académica, para así argumentar la necesidad de implementar el “modelo pedagógico *b-learning*” para el programa de inglés de la modalidad semipresencial.

5.1.1. Antecedentes

El *Departamento Especializado de Idiomas-DEDI* de la Universidad Técnica de Ambato se crea el 1 de diciembre de 1992 mediante resolución No. 516-92-CU-P del H. Consejo Universitario con el propósito de estandarizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas en la Universidad, ya que al inicio el idioma inglés se impartía como parte del *pensum de estudios* de cada Facultad, por lo que el trabajo que realizaban los docentes, la metodología aplicada, los contenidos y los resultados diferían significativamente de una facultad a otra y de una carrera a otra.

El *DEDI* es una Unidad Académica que desarrolla una práctica social, humanística y científica que se centra en el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas de los estudiantes y en el trabajo en equipo de sus docentes, para formar profesionales que se desempeñen con calidad dentro de un marco sólido de valores.

El *DEDI* contribuye a la formación integral de los estudiantes tanto de las diferentes carreras de la UTA como de la ciudadanía en general, capacitándolos en el aprendizaje de diferentes idiomas como: Alemán, Inglés, Italiano, Francés, Portugués, Kichwa y Japonés, en horarios ininterrumpidos, permitiéndoles de esta forma desempeñarse efectivamente en el ámbito personal y laboral. Es importante mencionar que en el semestre Marzo-Julio 2012 en el DEDI se registraron 4921 estudiantes matriculados en los diferentes idiomas y distribuidos de la siguiente manera: Inglés: 4091 estudiantes; Italiano: 351 estudiantes; Francés: 376 estudiantes; Portugués: 22 estudiantes; Kichwa: 20 estudiantes; Japonés: 46 estudiantes y Alemán: 15 estudiantes.

Asimismo, a más del apoyo permanente de las autoridades universitarias de turno, el DEDI ha contado con el soporte y asesoría de instituciones como: Comisión *Fullbright*, *WorldTeach*, Embajada Italiana, Embajada Francesa y Embajada Americana, lo cual ha permitido mantener estándares de calidad que han sido reconocidos dentro y fuera de la Universidad.

5.1.2. Estructura del DEDI

En la actualidad el *DEDI* cuenta con la modalidad presencial y la modalidad semipresencial. En la *modalidad presencial* se cuenta con el programa de “modalidad-abierta” para el público en general y, la “modalidad-regular” exclusiva para los estudiantes de las diferentes Facultades de la misma Universidad, quienes tienen que aprobar tres niveles de inglés como requisito indispensable de egresamiento. En esta modalidad los estudiantes asisten a clases de lunes a jueves por dos horas diarias en horarios a su

elección desde las 7h10 am hasta las 6h30 pm fuera del currículo de sus carreras, de acuerdo a su disponibilidad de tiempo.

Por otra parte, la *modalidad semipresencial* está disponible solamente para los estudiantes de Facultad, es decir aquellos que deben aprobar los tres semestres reglamentarios del idioma Inglés: Principiante A1, Elemental A2 y Pre- intermedio B1, para cumplir con el requisito previo a egresar de las diferentes Facultades. En esta modalidad de estudios los estudiantes asisten a clases los días sábados o domingos de 8h00 am a 17h00 pm, es decir reciben en un día 8 horas clase (con un receso de 1 hora).

Es importante mencionar también que tanto en la modalidad presencial como en la semipresencial se utiliza el libro “*English Unlimited*” de la editorial *Cambridge*, el mismo que sirve como guía para la planificación microcurricular y para elaboración de los exámenes de medio ciclo y final.

5.1.3. Modelo Educativo del DEDI

En el Artículo 95 del Estatuto Universitario se establece que “*Las actividades académicas de la Universidad Técnica de Ambato, estarán orientadas por el modelo educativo, cuyas características generales son las siguientes; participativo, humanista, integral, crítico, incluyente, constructivista, flexible y trasformador, identificado con las necesidades del desarrollo institucional y de la colectividad*”.

El *Modelo Educativo* de la UTA representa el ideal del ser humano y profesional que se intenta formar, dotado de competencias como conjunto integrado de saberes (saber pensar, saber hacer, saber vivir en comunidad y hacer emprender) que le permita resolver problemas y proponer soluciones creativas en un contexto determinado, motivado por valores y el potencial de su personalidad (inteligencias, aptitudes, actitudes, rasgos) orientado al crecimiento en comunidad (DEDI, 2012).

El *Departamento Especializado de Idiomas* se enmarca en el *Modelo Educativo* de la UTA, pues contribuye a la formación de los futuros profesionales con el conocimiento de un segundo idioma, lo que les permitirá desempeñarse con capacidades comunicativas y lingüísticas de un segundo idioma en el campo laboral.

El *Modelo Pedagógico* del DEDI se ubica dentro del *Constructivismo Social*, pretende la formación de personas como sujetos activos, capaces de tomar decisiones y emitir juicios de valor, lo que implica la participación activa de profesores y alumnos que interactúan en el desarrollo de la clase para construir, crear, facilitar, liberar, preguntar, criticar y reflexionar sobre la comprensión de las estructuras profundas del conocimiento (DEDI, 2012).

5.1.4. Estructura Curricular del DEDI

De conformidad con el documento denominado “*Hacia la Construcción del Desarrollo Sostenible de la Universidad Técnica de Ambato*”, diseñado por Consejo Académico y aprobado por el H. Consejo Universitario con fecha 20 de Enero del 2005, según resolución CU-P-0071-2005, se aprueba fomentar una cultura de cambio e innovación con criterios de calidad y sostenibilidad que contribuyan al liderazgo académico de la Universidad Técnica de Ambato en el ámbito universitario nacional (DEDI, 2012).

Como una línea de acción para llevar a la práctica esta política, se determina la actualización y rediseño de los diseños curriculares de todas las carreras y programas que ofrece la Universidad Técnica de Ambato basado en el enfoque por Competencias, ya que el contexto mundial, nacional y local requiere de profesionales que se desempeñen eficientemente en la solución de problemas del contexto, como también para la homologación de estudios y títulos a nivel nacional e internacional.

La formación por Competencias se apoya en el enfoque constructivista de *Desarrollo Humano Integral*, el cual está al servicio de los seres humanos en procura de una vida digna; aportando a la construcción y transformación de

la realidad; relacionando las competencias con la resolución de problemas, para lo cual integran el Saber Ser (auto- motivación, iniciativa, y trabajo colaborativo con otros), el Saber Conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el Saber Hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias) tomado en cuenta los requerimientos del entorno, necesidades personales y los procesos de incertidumbre buscando siempre el bienestar humano (Naranjo y Herrera, 2007).

La propuesta de formación por Competencias parte de una reflexión crítica sobre la *Era de la Planetarización*, la misma que es interpretada desde la perspectiva del *Pensamiento Complejo*, el cual como método de construcción del conocimiento se basa en el tejido de relaciones entre las partes y el todo, desde la continua organización-orden-desorden, implica abandonar toda pretensión de tener ideas, leyes y fórmulas simples para comprender y explicar la realidad (Tobón, 2005).

La formación basada en Competencias constituye una propuesta que parte de los aprendizajes significativos y se orienta a la formación humana integral; responde al objetivo de las universidades de sistematizar y planear mejor los procesos de aprendizaje-enseñanza-evaluación; propende a integrar la teoría con la práctica; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre estos y los procesos laborales, dando más importancia a las competencias adquiridas que al título obtenido.

5.1.5. Descripción de los tres niveles reglamentarios del idioma inglés en el DEDI de la Universidad Técnica de Ambato.

En el DEDI los niveles mínimos de logro para la enseñanza de lenguas corresponden a los niveles definidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas-MCERL publicado por el Concejo de Europa en 2001. El MCERL define 6 niveles de dominio (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) donde A corresponde al usuario básico, B al usuario independiente y C al

usuario competente. En la UTA se ha establecido como nivel de dominio mínimo para los estudiantes de Facultad el B1-. Una vez concluidos los tres niveles reglamentarios de inglés, la competencia específica a formar tiene que ver con las cuatro destrezas del idioma inglés: comprensión auditiva, lectora, escrita y oral a nivel B1-.

Los niveles Principiante A1, Elemental A2 y Pre-intermedio B1- se centran en desarrollar esta competencia dentro de un determinado *nodo problematizador*, lo cual implica tener claridad de los resultados concretos en el aprendizaje que se espera alcancen los estudiantes al final, enmarcados en la realización de unas actividades o el análisis o resolución de un determinado tipo de problema. Los nodos a su vez se combinan entre sí de forma sistémica para dar como resultado el perfil integral que se espera que posea el egresado del programa, quedando así constituido el plan de estudios como una red.

➤ **Competencia Específica:**

Codificar y decodificar mensajes orales y escritos a un nivel B1-.

➤ **Elementos de la Competencia Específica:**

- Comprender los puntos principales de conversaciones claras, sobre diversos temas que ocurren con regularidad en el trabajo, el estudio, el tiempo libre, etc.
- Producir textos conectados, escritos, sobre temas conocidos o de interés personal.
- Describir experiencias y eventos; sueños, expectativas y ambiciones; dar razones y explicaciones sobre opiniones y planes.

CUADRO No. 5. Módulos de la Competencia Específica a formar

COMPETENCIA ESPECÍFICA:	MÓDULOS:
Comunicación en Idioma Inglés	1.- Principiante A1 2.- Elemental A2 3.- Pre-Intermedio B1-

Fuente: elaboración propia, a partir de Módulo formativos, DEDI (2012)

A continuación presentamos la descripción de los elementos de competencia a ser desarrollados en cada uno de los niveles de inglés:

5.1.5.1. Módulo Inglés Principiante A1

CUADRO No. 6. Módulo Inglés Principiante A1

<p>Nodo problematizador: Dificultad para comunicarse en inglés, utilizando las destrezas fundamentales del idioma (escribir, hablar, escuchar, leer); en diferentes contextos a un Nivel Principiante A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de los idiomas.</p>
<p>Competencia Global: Manejar el idioma Inglés para comunicarse de manera efectiva en el mundo globalizado actual de acuerdo al Marco Común de Referencia Mundial.</p>
<p>Competencias Específicas que conforman la competencia global: Procesar las destrezas receptivas para una comunicación eficaz. Procesar las destrezas productivas para una comunicación eficaz.</p>
<p>Elementos generales de A1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El alumno puede interactuar de forma sencilla, sabe plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene. - Realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos y sabe responder a cuestiones de ese tipo cuando se las formulan a él, en lugar de depender simplemente de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado lexicalmente de frases que se utilizan en situaciones concretas.
<p>Módulos que conforman la Competencia Específica: Ninguno.</p>

Fuente: elaboración propia, a partir de Módulo formativo Principiante A1, DEDI (2012)

5.1.5.2. Módulo Inglés Elemental A2

CUADRO No. 7. Módulo Inglés Elemental A2

<p>Nodo problematizador: Dificultad para comunicarse en inglés, utilizando las destrezas fundamentales del idioma (escribir, hablar, escuchar, leer); en diferentes contextos a un Nivel Elemental A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de los idiomas.</p>

<p>Competencia Global: Manejar el idioma Inglés para comunicarse de manera efectiva en el mundo globalizado actual de acuerdo al Marco Común de Referencia Mundial.</p>
<p>Competencias Específicas que conforman la competencia global: Procesar las destrezas receptivas para una comunicación eficaz. Procesar las destrezas productivas para una comunicación eficaz.</p>
<p>Elementos generales de A2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sabe utilizar las formas habituales de saludar y de dirigirse a los demás amablemente; saluda a las personas, pregunta cómo están y es capaz de reaccionar ante noticias; se desenvuelve bien en intercambios sociales muy breves; sabe cómo plantear y contestar a preguntas sobre lo que hace en el trabajo y en su tiempo libre; sabe cómo hacer una invitación y responder a ella; puede discutir lo que hay que hacer, a dónde ir y preparar una cita; es capaz de hacer un ofrecimiento y aceptarlo. - Es capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correos o bancos; sabe cómo conseguir información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte público (autobuses, trenes y taxis); pide información básica, pregunta y explica cómo se va a un lugar y compra tickets; pide y proporciona bienes y servicios cotidianos.
<p>Módulos que conforman la Competencia Específica: Contenidos del Módulo Formativo Principiante A1</p>

Fuente: elaboración propia, a partir de Módulo formativo Elemental A2, DEDI (2012)

5.1.5.3. Módulo Inglés Pre-intermedio B1-

CUADRO No. 8. Módulo Inglés Preintermedio B1-

<p>Nodo problematizador: Dificultad para comunicarse en inglés, utilizando las destrezas fundamentales del idioma (escribir, hablar, escuchar, leer); en diferentes contextos a un Nivel Pre-Intermedio B1- según el Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de los idiomas.</p>
<p>Competencia Global: Manejar el idioma Inglés para comunicarse de manera efectiva en el mundo globalizado actual de acuerdo al Marco Común de Referencia Mundial.</p>
<p>Competencias Específicas que conforman la competencia global: Procesar las destrezas receptivas para una comunicación eficaz. Procesar las destrezas productivas para una comunicación eficaz.</p>

Elementos generales de B1-:

- Generalmente comprende las ideas principales de los debates extensos que se dan a su alrededor siempre que el discurso se articule con claridad en nivel de lengua estándar; ofrece y pide opiniones personales en un debate informal con amigos; expresa de forma comprensible la idea principal que quiere dar a entender; utiliza con flexibilidad un lenguaje amplio y sencillo para expresar gran parte de lo que quiere; es capaz de mantener una conversación o un debate, pero a veces puede resultar difícil entenderle cuando intenta decir exactamente lo que quiere; se expresa comprensiblemente, aunque sean evidentes sus pausas para realizar cierta planificación gramatical y léxica y cierta corrección, sobre todo en largos periodos de producción libre.
- Se enfrenta a situaciones menos corrientes en el transporte público, a las típicas situaciones que suelen surgir cuando se realizan reservas para viajes a través de una agencia o cuando se está viajando; participa en conversaciones sobre asuntos habituales sin haberlo previsto; es capaz de plantear quejas; toma la iniciativa en una entrevista o consulta (por ejemplo, sabe cómo iniciar un nuevo tema), aunque aún se le nota que depende del entrevistador durante la interacción; sabe cómo pedir a alguien que aclare o desarrolle lo que acaba de decir.

Módulos que conforman la Competencia Específica:

Contenidos del Módulo Formativo Principiante A1 y Elemental A2

Fuente: elaboración propia, a partir de Módulo formativo Preintermedio B1-, DEDI (2012)

El propósito de implementar los niveles reglamentarios de inglés para los estudiantes de Facultad de la UTA es desarrollar en ellos conocimientos, habilidades y destrezas en el idioma extranjero, motivados por valores que complementen sus estudios universitarios y contribuyan en su formación integral, a fin de que los egresados de las respectivas carreras puedan desempeñarse con alta competencia, capacidad científica y técnica y conciencia ética, en el ámbito laboral y social en una sociedad cada vez más globalizada y competitiva.

5.2. Situación actual de la modalidad semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas-DEDI de la UTA.

El *Departamento Especializado de Idiomas* desde el semestre Marzo-Agosto del 2004 cuenta con la modalidad semipresencial para el idioma inglés, la misma que nace como una manera de contribuir y satisfacer las necesidades de todos los estudiantes de carrera de la Universidad Técnica de Ambato como alternativa para la aprobación de los niveles reglamentarios de un segundo idioma, previo a la obtención de su título profesional. Ha sido de gran ayuda para los estudiantes de Facultad que no pueden entrar en el sistema presencial por varios factores, como: limitaciones geográficas, de tiempo, laborales, económicas, cruce de horarios, entre otros.

En el Semestre Septiembre 2012-Febrero 2013, período en el que se realizó la investigación, la modalidad semipresencial del DEDI contó con un total de 1070 estudiantes matriculados, repartidos de la siguiente manera: Inglés Principiante A1 con 476 estudiantes, Inglés Elemental A2 con 303 estudiantes e Inglés Pre-intermedio B1-con 289 estudiantes. En dicha modalidad semanalmente se desarrolla una actividad presencial y una no presencial. La *actividad presencial* consiste en asistir a clases una vez a la semana: los días sábados o domingos por 8 horas; mientras que la *actividad no presencial* consiste en el trabajo independiente o autónomo realizado por el estudiante fuera de las horas clase durante la semana, sin tener ningún tipo de comunicación, ni seguimiento o apoyo por parte del docente.

La clase de encuentro presencial básicamente consiste en tres momentos: un primer momento de *evaluación* cuyo propósito es revisar las tareas asignadas en el encuentro anterior (trabajo independiente), es decir evaluar el proceso de asimilación de contenidos y aclarar dudas si es que ese fuera el caso; un segundo momento de *introducción* dirigido a orientar los nuevos contenidos donde se brindan las correspondientes explicaciones teóricas y se realiza la práctica de las destrezas productivas y receptivas del idioma (oral, escrita, lectora y audio); y finalmente un tercer momento de *orientación*

para el nuevo trabajo independiente que el estudiante tiene que realizar en el transcurso de la semana hasta el siguiente encuentro presencial.

Contar en la actualidad en el DEDI con la modalidad semipresencial para el aprendizaje del idioma Inglés ha sido sin duda un avance favorable, ya que ha brindado una solución a la gran demanda de estudiantes de la UTA que por una u otra razón no pueden asistir a un salón de clases todos los días, sin embargo creemos que existe la necesidad de hacer una innovación a este programa de estudios.

5.2.1. Detección de necesidades

De las observaciones realizadas y la información recogida (Ver Anexo #1: Ficha de Observación), se puede afirmar que el programa de inglés de la modalidad semipresencial se desenvuelve en forma tradicional, es decir los estudiantes asisten una vez a la semana a la clase magistral (encuentro presencial) y no vuelven a tener ningún contacto e interacción ni con el profesor ni con sus compañeros hasta la semana siguiente, lo que evidencia que en este programa no se han incorporado las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como apoyo didáctico al proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que no se está acorde con las tendencias de la educación a distancia o semipresencial contemporánea que promueve la incorporación de recursos multimedia y herramientas de la Web 2.0 con el fin de acortar distancias y brindar flexibilidad, interacción, asesoría y seguimiento a los estudiantes.

Es importante mencionar que, lo que si utilizan los docentes en la clase presencial es tecnología antigua como la grabadora para hacer ejercicios de audio y en ocasiones el docente trae su propio ordenador portátil para hacer ejercicios de audio y video. Desafortunadamente, ya no se cuenta con televisores en las aulas, ya que los que existían se dieron de baja por su mal funcionamiento. Sumado a esto, debido a la reducida presencia (un día a la

semana) del maestro y de los compañeros para practicar el idioma e interactuar en parejas y grupos, las destrezas tanto receptivas como comunicativas del idioma inglés no se están desarrollando de la mejor manera ya que por la premura del tiempo, en la clase encuentro el maestro da más importancia y dedica más tiempo a la revisión del trabajo autónomo del estudiante (tareas) y a la presentación de los nuevos contenidos que a la evaluación formativa de los aprendizajes, donde se obtiene la retroalimentación necesaria para conocer qué dificultades presenta el estudiante y proporcionarle el apoyo y la ayuda correspondiente.

Además, al no haber un seguimiento durante la semana al trabajo autónomo del estudiante, en la clase presencial muchas veces los docentes tienen que dedicar buena parte del tiempo a revisar dicho trabajo, despejando dudas, resolviendo dificultades, haciendo correcciones, modificaciones, etc., lo que resta tiempo para hacer actividades más dinámicas y comunicativas que le ayuden al estudiante a interactuar y practicar las destrezas receptivas y productivas del idioma con el fin de mejorar la competencia comunicativa en el idioma inglés.

Por otro lado, al no haber una interacción continua entre el docente-estudiante y estudiante-estudiante, retomar nuevamente los contenidos aprendidos y las habilidades adquiridas después de una semana, en el siguiente encuentro presencial (sábado o domingo), toma mucho más tiempo y se requiere de actividades que ayuden al estudiante a recordar y retomar lo aprendido. En este sentido, hay que tomar en cuenta que el aprendizaje y adquisición de un segundo idioma o de un idioma extranjero (L2) es un proceso que necesita de tiempo, mucha práctica, así como de oportunidades para que el estudiante tenga contacto con L2, si queremos lograr que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa en el idioma extranjero (L2), en nuestro caso el idioma inglés.

A esto se suma el tipo de material didáctico, el cual no es el apropiado, pues el mismo texto de inglés "*English Unlimited*" que se utiliza en la modalidad presencial está siendo utilizado en la semipresencial, se pretende cubrir los mismos contenidos y lograr las mismas competencias pero en circunstancias

completamente diferentes y sin el apoyo de las TIC, lo que está provocado dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, arrastrando consigo desmotivación, bajo rendimiento, poca interacción, pérdida del semestre en los alumnos de la modalidad semipresencial. Sobre dicha modalidad, cabe mencionar la reflexión hecha por Sangrà (2002), quien manifiesta que aunque nuestras finalidades educativas y por tanto los resultados que perseguimos sean los mismos, no podemos hacer lo mismo en medios distintos, debemos saber de antemano que el camino que debemos recorrer es diferente.

En relación al material didáctico, Área (2004) considera que los materiales impresos como recurso de enseñanza deben continuar ya que cumplen funciones educativas muy importantes, pero combinados con materiales de otra naturaleza tecnológica. Debemos recalcar que en todas las modalidades de estudio, pero especialmente en las modalidades a distancia y semipresencial, el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede estar apoyado de modo casi exclusivo en un único material (el libro de texto). Como pone de manifiesto el referido autor, si el conocimiento es presentado a los alumnos solamente mediante el libro de texto, la percepción e información que reciben los alumnos será parcial, segmentada e incluso sesgada, ya que los alumnos interaccionan sobre un único tipo de modalidad simbólica (los códigos verbales), por lo que se debe cultivar las habilidades de producción e interpretación de modos comunicativos expresados en otras modalidades (códigos icónicos, auditivos, gestuales, etc.).

Si bien es cierto, el texto "*English Unlimited*" proporciona suficiente cantidad de material de audio (CDs), así como un CD-ROM con variadas actividades, los estudiantes parecen estar renuentes y/o desmotivados a usar estas herramientas en casa, especialmente al no haber la comunicación e interacción directa con el profesor y con sus compañeros. Es por eso, que la idea de esta propuesta de investigación es tomar ventaja de los ambientes de aprendizaje electrónicos (*b-learning*) para enriquecer el proceso de aprendizaje, a través de la explotación de los recursos de enseñanza y contenidos relacionados al texto.

La no utilización de herramientas informáticas como las Tecnologías de la Información y Comunicación por parte de la gran mayoría de docentes en el DEDI de la UTA se debe por un lado a la resistencia al cambio, ya que estas herramientas, como por ejemplo las Plataformas o Aulas Virtuales, motivo de nuestra investigación, en el contexto ecuatoriano son nuevas y muchos docentes no desean seguir capacitándose ya que no están dispuestos a hacer el esfuerzo adicional que implica asistir a cursos o seminarios de actualización; otros están acostumbrados a utilizar solamente la pizarra y la tiza líquida, por lo que innovar su metodología utilizando herramientas informáticas les cuesta trabajo e inclusive temor de enfrentarse a la tecnología. Al respecto Hargreaves (2003) expresa: “la enseñanza no es un lugar para los vergonzosos, los excesivamente sensibles, para las personas que están más cómodas con niños dependientes que con adultos independientes. Es un trabajo para gente madura, que requiere normas maduras sobre cómo trabajar en conjunto” (p. 40).

Cabe mencionar en este punto, que los docentes del DEDI si tienen conocimiento específico sobre herramientas de *software* educativo, ya que como contempla el reglamento del Estatuto Universitario de la UTA, cada 3 años todo docente de la Universidad, a nombramiento o a contrato está en la obligación de actualizar sus conocimientos con las nuevas tendencias educativas, para lo cual tiene que aprobar un curso de Docencia Universitaria, el cual incluye un módulo de TIC's. Inclusive en la actualidad la UTA a través de su Centro de Estudios de Postgrado y Educación Continua (CEPOS) durante todo el año ofrece cursos presenciales y on-line de Docencia Universitaria con mención en diferentes áreas, una de las cuales es “Aulas Virtuales”, por lo que se podría afirmar que si los docentes no usan las TIC's no es por desconocimiento del tema; lo que si se ha observado es que falta desarrollar en los educadores habilidades y destrezas en el uso de las TIC, hace falta mayor familiarización con estas nuevas herramientas a través de una capacitación gradual y permanente, así como también una capacitación en TIC direccionada a las necesidades específicas de los profesores de inglés.

En este sentido, se ha observado también que falta el soporte de un técnico en Informática en el DEDI que se dedique exclusivamente a apoyar y guiar a los docentes con el uso de estas herramientas, porque como los docentes mismo lo han manifestado: “nosotros somos expertos en el área específica de nuestra profesión: la enseñanza de idioma inglés”, es decir ellos dominan los contenidos de su materia pero no la tecnología, por lo que sí se necesita de un especialista en esta área que trabaje junto con ellos, no nos olvidemos que el diseño e implementación de aulas virtuales requiere del trabajo interdisciplinario entre el docente experto en el área de contenidos y el técnico especialista en TIC'S.

Es importante mencionar también que desde el semestre Septiembre 2012-Febrero 2013, en el DEDI se ha planteado a los docentes la necesidad de crear un Aula Virtual para cada uno de sus cursos como apoyo a la labor docente, tanto en la modalidad presencial como en la semipresencial, sin embargo creemos que es importante la estandarización de los contenidos y actividades virtuales para cada uno de los niveles de Inglés: Principiante A1, Elemental A2 y Pre-intermedio B1-, con el fin de garantizar niveles de conocimiento similares, ya que los cursos son impartidos por diferentes docentes.

Por lo expuesto, creemos que es menester emplear en la modalidad semipresencial del DEDI otros métodos, técnicas y estrategias que permitan el aprendizaje significativo, colaborativo y participativo, convirtiendo a los educandos en entes más dinámicos y activos; una de esas estrategias es la utilización del “modelo pedagógico *b-learning*”, por medio del cual los estudiantes podrán combinar la clase presencial con las actividades on-line en el aula virtual, para cada uno de los niveles de inglés como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO VI.

IMPLEMENTACIÓN DEL “MODELO PEDAGÓGICO *B-LEARNING*” PARA EL PROGRAMA DE INGLÉS-MODALIDAD SEMIPRESENCIAL DEL DEPARTAMENTO ESPECIALIZADO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

6.1. Antecedentes

El acelerado fenómeno de la virtualización en la docencia como un reflejo de la presencia de las TIC que vienen generando cambios paradigmáticos en la educación superior, obliga a cada universidad a responder desde su propio contexto y marco institucional. La Universidad Técnica de Ambato-UTA tiene una actitud abiertamente favorable a la integración progresiva de las TIC y las Plataformas Virtuales en sus tres frentes: equipos y mantenimiento, formación técnico-didáctica del personal docente y administrativo y coordinación de recursos didácticos de apoyo.

En la UTA se han venido haciendo grandes esfuerzos para promover el uso de las nuevas tecnologías por parte de la comunidad universitaria, sin embargo en el *Departamento Especializado de Idiomas-DEDI*, en particular en la modalidad semipresencial su uso se lo hace en forma parcial, desperdiciando su potencial tanto a nivel académico como pedagógico.

Además, sabemos que la Educación Semipresencial debe ser concebida como un sistema organizado en donde se utilicen diferentes recursos pedagógicos, didácticos y tecnológicos para lograr los objetivos deseados, así como el desarrollo y formación integral del ser humano, superando distancias geográficas para llegar al estudiante hasta el lugar mismo donde vive o trabaja, para desde su contexto social y disponibilidad de tiempo, potenciar el despliegue de sus capacidades y permitirle integrarse a la comunidad como ente de transformación social.

En la actualidad el DEDI cuenta con la modalidad semipresencial para el programa de inglés, la cual ha abierto una posibilidad de estudio adaptada a las necesidades y condiciones individuales de un alto porcentaje de estudiantes, es así que solo en el semestre Septiembre 2012-Febrero 2013, período en el que se realizó nuestra investigación, se matricularon casi mil estudiantes en dicha modalidad; sin embargo, viene funcionando de manera tradicional, sin el apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

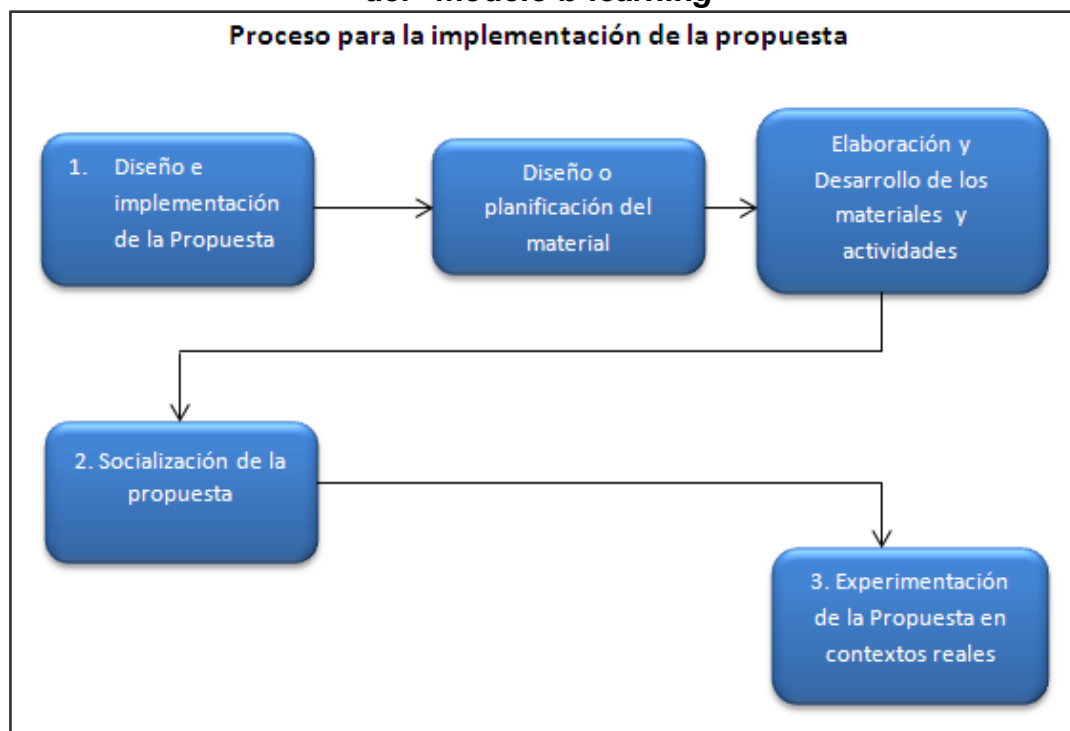
Proponemos como una estrategia de innovación para esta modalidad el “modelo pedagógico *b-learning*” (*blended learning*), que no es más como su nombre lo indica una formación combinada, que incluye tanto clases presenciales como también actividades de *e-learning*. Vale decir, comprende tanto el encuentro presencial, tal como se viene desarrollado hasta el momento: un día a la semana (sábado o domingo), más actividades on-line sirviéndonos de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) Moodle. Este entorno constituye el único contacto que el alumnado establece con el profesor durante la semana, por lo tanto es considerado un soporte esencial que tiene como fin complementar y reforzar el proceso de aprendizaje de la asignatura de inglés (Inglés Principiante A1, Inglés Elemental A2 e Inglés Pre-intermedio B1).

Se ha utilizado la plataforma educativa Moodle para crear y gestionar las aulas virtuales a través de la red. Moodle está diseñado de manera modular y permite una gran flexibilidad para agregar y quitar funcionalidades dándole al profesorado la posibilidad de ofrecer mayor variedad de materiales para el aprendizaje de un tema, tanto teóricos como audiovisuales, creación de foros, wikis, etc.

6.2. Fases organizativas para la implementación del “modelo b-learning”

Para la implementación de esta propuesta de mejoramiento, se utilizó un plan que lo hemos dividido en diferentes etapas y que lo hemos representado de la siguiente manera:

GRÁFICO No. 3. Proceso para la implementación del “modelo b-learning”



Fuente: elaboración propia, a partir de Área (2004)

1. Diseño, producción e implementación de la propuesta

Esta primera etapa corresponde al montaje de los cursos en el entorno virtual para cada uno de los niveles de inglés: Principiante A1, Elemental A2 y Pre-intermedio B1 de acuerdo a la planificación micro-curricular y a los contenidos temáticos de cada unidad. Como lo expresa Área (2004) la “tarea de diseñar un medio o material didáctico es ante todo un proceso de planificación y desarrollo de una propuesta empaquetada de una actividad de enseñanza” (p. 113). En tal sentido, esta propuesta didáctica requirió de la debida planificación en cuanto al escogimiento de los recursos a ser utilizados, así como para la elaboración y/o producción de las actividades tomando en cuenta sus características propias. Hubieron dos momentos: 1) la fase de diseño y 2) la fase de producción de los materiales y actividades.

En la *fase de diseño* se seleccionaron los recursos y actividades a ser incorporadas en el aula virtual, así como también se organizaron y analizaron los contenidos temáticos a ser incluidos de acuerdo a las características de los diferentes destinatarios bajo el enfoque Comunicativo

de enseñanza-aprendizaje. Se trató de ofrecer a los estudiantes la información más relevante y significativa, basándonos para ello en el principio de “cuanto menos más”, planteado por Aguaded y Cabero (2013: 37), el cual indica que el profesor seleccionará para su ubicación en el aula virtual la información más significativa e importante, ya que desgraciadamente muchas veces por pensar que trabajamos en el “ciberespacio” se ubican demasiadas cosas por lo que la información que se ofrece es extensísima.

Además, en esta fase de diseño se planificó sobre los recursos humanos y materiales necesarios para su realización. Es así que se requirió de la ayuda y apoyo de un experto en Informática para la implementación de ciertas actividades en la plataforma. En tal sentido, Área (2004) indica que la producción de materiales exige inevitablemente la intervención de profesionales especialistas en la tecnología propia de cada medio, sea este impreso, audiovisual o digital.

En la *fase de producción* se crearon y desarrollaron todos los recursos, materiales y actividades que se incorporaron en las aulas virtuales correspondientes a los tres niveles de inglés existentes en la modalidad semipresencial. Es importante mencionar que los videos, presentaciones PDF y canciones que han sido utilizados como material didáctico o recurso de aprendizaje en el aula virtual, fueron bajados de internet tomando en cuenta las restricciones de *copyright*, y escogidos por la investigadora después de un riguroso análisis, basándome en mis conocimientos y mi experiencia como profesora de inglés calificada por trece años.

Todas las otras actividades, como: el crucigrama, el vocabulario, el ejercicio gramatical, la descripción de los foros, los exámenes, la tarea, entre otras, fueron creadas por mi persona guiándome en los objetivos de aprendizaje y los contenidos temáticos de la planificación micro-curricular. Este planteamiento está sustentado por Área (2004) quien expresa que la elaboración de material didáctico desde esta perspectiva, se entiende como

un producto desarrollado principalmente por los profesores en el marco de su experiencia profesional en la puesta en práctica del currículo. Además, indica que la elaboración de materiales por parte de docentes puede convertirse en una estrategia para mejorar la formación del profesorado, así como también para el desarrollo de procesos de innovación pedagógica y proyectos de investigación, como es el caso de este estudio. Esta etapa de diseño, producción e implementación de las aulas virtuales, en la que se creó una primera versión completa de todo el material, requirió de considerable preparación, organización y tiempo.

2. Socialización de la propuesta

En la segunda etapa se procedió a dialogar y socializar la propuesta de implementación del “modelo *b-learning*”, en primera instancia con las autoridades del DEDI con el fin de obtener la correspondiente autorización para su aplicación. Una vez obtenida la autorización, se procedió a la socialización del “modelo *b-learning*” y entrenamiento sobre el uso de las aulas virtuales con los docentes del DEDI que fueron asignados para utilizar dichas aulas virtuales con sus estudiantes. Posteriormente, se procedió a la socialización y/o entrenamiento sobre el uso de las aulas virtuales con cada uno de los grupos de estudiantes asignados para utilizarlas (Ver Anexo # 2).

Ambas socializaciones se las hizo con el propósito de socializar el contenido de la asignatura y el tipo de tareas que van a desarrollar de forma virtual, así como también para orientarlos de manera general en cuanto a la metodología utilizada. Se las llevó a cabo en el laboratorio de la Dirección de Sistemas Informáticos y Redes de Comunicación (DISIR) de la UTA ya que hasta ese momento en el DEDI no se contaba con un laboratorio con internet. Es importante mencionar que como administradora del sitio estuve a cargo de crear los cursos, registrar los usuarios y asignarles el rol correspondiente (docente o estudiante) en cada curso.

3. Experimentación de la propuesta en contextos reales

Concluida la segunda etapa de socialización se comenzó con la tercera etapa de esta propuesta en la que se puso en práctica el “modelo b-learning”, es decir que a más de la clase presencial, los docentes con sus estudiantes comenzaron a utilizar los EVA para comunicarse, acceder a videos y presentaciones, realizar tareas individuales y en grupo, hacer evaluaciones de lo aprendido, entre otras actividades, con el fin de practicar y reforzar lo aprendido en la clase presencial. Este período de utilización del “modelo b-learning” tuvo una duración de nueve semanas y concluyó después que los estudiantes rindieron el Examen de Medio Ciclo.

En este punto es importante mencionar que los profesores recibieron las “aulas virtuales” implementadas con todos los recursos y herramientas que se han mencionado anteriormente. La tarea del profesor fue trabajar e interactuar con sus estudiantes, chequear tareas asignadas en la plataforma, hacer el seguimiento a las intervenciones, publicar noticias o novedades, participar en los foros, el chat, etc.

Por lo tanto, el trabajo de investigación ha tenido dos fines. Por un lado, aquel de corte pedagógico que persigue diseñar actividades que sean eficaces y productivas y que afiancen lo aprendido en el encuentro presencial, y por otro, aplicar el “modelo b-learning” y analizar los efectos de su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de promover el desarrollo del alumnado y profesorado.

6.3. El “modelo b-learning” del DEDI

Este modelo de aprendizaje b-learning tiene la ventaja de combinar:

- a. **La formación presencial:** permite la interacción física, la cual influye en la motivación de los participantes, facilita el establecimiento de vínculos,

orientaciones y explicaciones del profesor, ofrece la posibilidad de aclarar dudas y realizar actividades algo más complicadas que de manera puramente virtual.

- b. **El e-learning:** trae consigo la eliminación de barreras espaciales y la flexibilidad temporal, ya que para llevar a cabo la gran mayoría de actividades del curso no es necesario que todos los participantes coincidan en un mismo lugar y tiempo; además, permite la reducción de costos, generados por el desplazamiento de un lugar a otro, etc.

Las actividades o materiales didácticos on-line han sido implementados por medio de un “Entorno Virtual de Aprendizaje Moodle” (EVA), el mismo que es un conjunto de aplicaciones de interacción, tanto sincrónicas como asincrónicas donde con base en un programa curricularse lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés para lograr los objetivos de aprendizaje deseados. En este sentido, Área (2004) manifiesta que los medios de enseñanza o materiales didácticos son “uno de los ejes vertebradores de gran parte de las acciones de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en cualquiera de los niveles y modalidades de educación”. (p.73).

Desde la plataforma educativa Moodle los estudiantes de la modalidad semipresencial tendrán acceso a los contenidos multimediales y a las herramientas virtuales, los mismos que en esta modalidad de estudios toman el formato de material de autoaprendizaje. En el caso de la educación a distancia, como pone de manifiesto Área (2004) estos medios desempeñan un papel de primer orden, ya que la interacción entre docentes y alumnos se produce a través de la mediación de la tecnología, convirtiéndose en el propio escenario a través del cual se produce la comunicación e interacción entre unos y otros agentes educativos.

Cabe indicar que el desarrollo de este trabajo, así como la elaboración de las diferentes actividades están fundamentados en el constructivismo, en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría social del aprendizaje de Vigotsky. El constructivismo postula la existencia de procesos

activos en la construcción del conocimiento por medio de la actividad externa o interna que realice el aprendiz, conocimiento que no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano (Díaz-Barriga y Hernández, 2001). Asimismo, la teoría Ausubeliana plantea que el aprendiz siempre contará con conocimientos previos y al relacionarlos con los nuevos se dará el aprendizaje significativo. La teoría socio-cultural Vigotskiana propone que el aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con otros, por lo que en la realización de las actividades tomamos en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, actividades que se relacionen con su vida diaria y actividades colectivas donde los alumnos puedan interactuar con sus pares.

6.4. Propósito

El “modelo *b-learning*” ha sido implementado con el propósito de mejorar la calidad de la formación de los estudiantes de la modalidad semipresencial, para lo cual se ha incorporado en el “Entorno Virtual de Aprendizaje Moodle” una variedad de herramientas y recursos pedagógicos que fomenten el aprendizaje significativo, activo y colaborativo; así como también para establecer un canal de comunicación con los alumnos y potenciar el aprendizaje autónomo, permitiendo superar barreras geográficas y de horario.

6.5. Aspectos positivos que se desarrollan

En el contexto de la Universidad Técnica de Ambato, particularmente en el aprendizaje del idioma Inglés en la modalidad semipresencial, este proyecto es importante por una serie de razones. En primer lugar, creemos que el “modelo *b-learning*” en nuestro contexto educativo tiene grandes potencialidades al dar al estudiante la oportunidad de tener un aprendizaje más activo y participativo, posibilitando la socialización del conocimiento, ya

que el encuentro presencial una vez a la semana entre docente y estudiantes no es suficiente.

Al respecto, Aguaded y Cabero (2013: 212) manifiesta que “un espacio virtual de trabajo hace posible que cualquier sujeto perteneciente a un colectivo pueda estar en contacto permanente con los demás, independientemente del lugar donde se encuentre. Los recursos de Internet permiten, en este sentido, superar las limitaciones que imponen el espacio físico y el tiempo”.

En este sentido, podemos decir que el “Entorno Virtual de Aprendizaje Moodle” le permite al estudiante “comunicarse e interactuar” con otros, superando así el aislamiento que conlleva esta modalidad de formación semipresencial y al mismo tiempo practicar la lengua extranjera ya que el medio de comunicación en el entorno virtual es el idioma inglés. Las palabras de Sangrà (2002) en este punto son esclarecedoras “gracias a la impagable ayuda de las TIC actuales, la educación a distancia ha conseguido superar uno de los obstáculos que, históricamente, habían impedido que se manifestara con fuerza como un sistema educativo válido y eficiente. Estamos hablando de la posibilidad de interacción entre los propios estudiantes” (p. 4).

Además, este tipo de entornos virtuales permiten realizar múltiples actividades de enseñanza-aprendizaje entre el profesor y estudiantes a través de internet, como: presentar contenidos del curso; colaborar; completar cuestionarios; enviar tareas; proporcionar comentarios sobre el material, el desarrollo del curso, o temas diversos; debatir, etc., poniendo en marcha distintos procesos mentales relacionados con el aprendizaje (memoria, razonamiento, análisis, síntesis, evaluación), dando así la oportunidad a cada estudiante de mejorar sus habilidades de pensamiento crítico, comprensión, comunicación y aprender a cómo aprender.

Por otro lado, se trata de facilitar y fomentar el “trabajo colaborativo” con otros. La teoría del aprendizaje social de Vygotsky apoya el aprendizaje colaborativo (*collaborative learning*) bajo el principio que “a través de la

interacción con otros” los individuos pueden progresar de su nivel actual a un nivel de desarrollo potencial. La zona de desarrollo próximo (ZPD) es la distancia que hay entre el nivel de desarrollo actual y el nivel potencial de los estudiantes. Cuando los estudiantes se comunican e interactúan entre sí, ellos se guían, apoyan y ayudan mutuamente cuando lo necesitan y de ese modo comparten su conocimiento y sus recursos lingüísticos y cognitivos para progresar a través de la ZPD, por supuesto estas ideas de Vigotsky fundamentaron también la metodología propuesta. Por lo tanto, en los intercambios colaborativos se prologa la actividad cognitiva de los estudiantes; los miembros de un grupo de trabajo se enfrentan a opiniones diferentes dando y recibiendo retroalimentación que da como resultado aclaración y cambio; y, a la vez dándose apoyo y ánimo uno al otro (Alavi, 1994).

Asimismo, con la ayuda del Entono Virtual de Aprendizaje Moodle pretendemos enfatizar el desarrollo de la “autonomía”, dándoles a los estudiantes las condiciones apropiadas para responsabilizarse y ejercitar control sobre su propio aprendizaje. Esta herramienta rompe las barreras de espacio y tiempo para la educación, lo cual le permitirá al estudiante trabajar desde cualquier lugar y en cualquier momento a su propio ritmo; y al docente hacer el seguimiento del trabajo autónomo que debe realizar el estudiante,

Además, toda nueva situación de enseñanza y aprendizaje de L2 en donde se presentan las TIC puede ser atractiva para los estudiantes, lo que implica que se incremente su nivel de atención y de ese modo afectar su interés, concentración y esfuerzo cognitivo y; consecuentemente los resultados en el aprendizaje. A través de la tecnología el aprendizaje no solamente de un idioma, sino en general puede ser más divertido y menos estresante.

Estimamos que la implementación de este entornovirtual para el aprendizaje de inglés le permitirá al estudiante tener mayor interacción, flexibilidad y libertad, dándole a la vez más control sobre su propio aprendizaje, lo cual es muy beneficioso ya que se incrementa la motivación y el interés;

recordemos que un estudiante motivado e interesado en su aprendizaje aprende mucho más.

Se pretende entonces poner al servicio de los estudiantes de modalidad semipresencial el modelo pedagógico “*b-learning*” a través del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, el mismo que se ajusta a las necesidades propias de cada estudiante y a las exigencias del mundo de hoy, con el objetivo de formar profesionales de alta calidad que puedan desempeñarse con éxito en el mundo globalizado y competitivo en el que vivimos en la actualidad.

6.6. Análisis de Factibilidad

Factibilidad Técnica

- La Universidad Técnica de Ambato cuenta con el hosting de la Plataforma Moodle y con un espacio para la implementación de aulas virtuales para cada una de las carreras y programas de la UTA, por lo que crear e implementar los EVA para los cursos de los niveles de inglés: Principiante A1, Elemental A2 y Pre-intermedio B1- para la modalidad semipresencial, como una herramienta de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes es factible. Al no utilizar la red informática de la UTA, estaríamos subutilizando un recurso que está disponible y al alcance de todos.
- En la actualidad podríamos afirmar que un ciento por ciento de los estudiantes y docentes utilizan Internet en sus actividades académicas.
- Desde el mes de enero del 2013 se cuenta en el DEDI con un Laboratorio de Informática con Internet lo cual en un futuro facilitaría el uso del “modelo *b-learning*” con los estudiantes.

Factibilidad económica

- La implementación de EVAs a través de la Plataforma Moodle de software libre no implica ningún costo adicional para su instalación, cualquier persona la puede utilizar sin costo alguno.

Por las razones expuestas se puede concluir que la propuesta es técnica y económicamente factible para su realización.

6.7. Dificultades en la implementación del “modelo b-learning”

Esta propuesta de implementación del “modelo b-learning” para la modalidad semipresencial del programa de inglés se llevó a cabo con el visto bueno de las autoridades correspondientes del Departamento Especializado de Idiomas de la UTA, sin embargo surgieron algunas limitaciones en la realización de esta propuesta:

- Las mayores limitaciones están relacionadas a que como investigadora no tuve ningún tipo de control ni injerencia en cuanto a una efectiva y responsable participación de profesores y estudiantes en el desarrollo de las diferentes actividades en la plataforma educativa.

Como creadora y administradora de las aulas virtuales estuve siempre en contacto con profesores y estudiantes, apoyándolos, respondiendo preguntas y dudas en cuanto al uso de la plataforma, resolviendo problemas de acceso a diferentes actividades, e inclusive también participando en los foros académicos de discusión con el fin de motivar a profesores y estudiantes a que participen en los mismos. Asimismo, con los profesores estuve todo el tiempo en contacto tanto personalmente como también vía mail y con los estudiantes a través de mi mail personal y a través del servicio de mensajería de la misma plataforma. Sin embargo, al ser otros los profesores (y no mi persona) quienes usaron

las aulas virtuales con sus estudiantes, la responsabilidad de llevar a cabo todas las actividades, hacer el seguimiento correspondiente y dar la retroalimentación necesaria a sus estudiantes dependió de la voluntad y responsabilidad de cada profesor.

En algunas ocasiones, al ver que algunos cursos no estaban desarrollándose de la mejor manera lo que sí hice es dar sugerencias y recomendaciones a los docentes, pero el crear una verdadera comunidad de aprendizaje en el aula virtual dependió de cada uno de ellos y ya no de mi persona. A este respecto Salinas (2004, citado en Salinas, 2005) manifiesta que “las innovaciones en educación tienen ante sí como principal reto los procesos de adopción por parte de las personas, los grupos y las instituciones (las cosas materiales y la información son desde luego más fáciles de manejar y de introducir, que los cambios en actitudes, prácticas y valores humanos”.

- A la anterior se suma la falta de tiempo del profesorado para trabajar en la plataforma educativa con los estudiantes. Habría que mencionar que al implementar el “modelo *b-learning*”, la carga laboral extra que traía consigo para los docentes el trabajar en la plataforma no fue remunerada, por lo que estas acciones añadidas a su actividad profesional pudieron haberse visto como algo tedioso y por ende la respuesta de algunos profesores frente al desarrollo de las actividades no fue lo suficientemente positiva como se esperaba.
- Otra dificultad con la que nos encontramos fue la falta de acción, reflexión, apoyo y feedback por parte de algunos profesores en el entorno virtual, lo que pudo ser una consecuencia de la falta de formación del profesorado, ya que si bien este tipo de entornos virtuales de aprendizaje no es del todo ajeno a su contexto, sí es verdad que hace falta mayor conocimiento en cuanto a la metodología, técnicas y estrategias de enseñanza que faciliten el grado de participación en este tipo de

entornos formativos, y que difiere de las acciones y estrategias del aula presencial.

- Otro inconveniente en la puesta en práctica del “modelo *b-learning*” lo encontramos en los aspectos técnicos, puesto que en ciertos momentos el acceso a la plataforma de la Universidad era lento y en momentos se saturaba y se colgaban las actividades.
- Otra dificultad que se ha encontrado deriva del hecho de que la investigadora como creadora y administradora del sitio ha llevado todo el peso fuerte del desarrollo de esta propuesta de implementación del “modelo *b-learning*”, por lo cual al ser una sola persona la que implemente, coordine y lidere el buen desenvolvimiento del proyecto es una tarea que puede complicarse muchísimo.

6.8. Efectos de la implementación del “modelo *b-learning*”

El uso del “modelo *b-learning*” ha enriquecido la práctica pedagógica al proporcionar una nueva guía para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad semipresencial, mediante la implementación de una metodología para integrar las clases presenciales y el curso en línea (montado en la plataforma Moodle), que contribuirá al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

La inclusión de distintas actividades en la plataforma Moodle ha permitido al estudiante tener acceso a una práctica individualizada y flexible en horario; y a los profesores contar con otro canal potente de comunicación con los estudiantes, canal que cumple dos objetivos: incidir indirectamente en su aprendizaje a través de actividades insertadas en el EVA, y atender tareas de tutorización o monitorización de las mismas. Por lo tanto, el desarrollo de este modelo ha generado una serie de resultados y efectos en el proceso de

aprendizaje del alumnado, así como la satisfacción personal del profesorado y el alumnado.

De la misma manera, la participación en situaciones comunicativas a través de la plataforma educativa ha permitido a los estudiantes intercambiar pensamientos, emociones, opiniones e ideas, formar juicios de valor y disfrutar de las producciones propias y ajenas, mejorando a la vez los aprendizajes de los alumnos.

Se intentó y en buena medida se logró conjugar las clases presenciales con la práctica en línea, teniendo en cuenta que se trataba de una primera experiencia de este tipo para los estudiantes de inglés. En este sentido, consideramos que esta experiencia nos ha servido de mucho, ya que en un futuro se podrán realizar ejercicios cada vez más válidos e interesantes para la práctica de inglés, sobre todo aquellos que incorporen ejercicios de expresión oral con voz, como grabaciones que se utilizan para escucharse y para mejorar posiciones de dicción tanto como la expresividad no verbal asociada (Cabero, 2013: 254).

6.9. Recursos

Esta investigación se ha encaminado a descubrir las posibilidades que surgen de la combinación de las clases presenciales con las prácticas en la plataforma de aprendizaje, lo que se denomina “*b-learning*”, para lo cual hemos creado una diversidad de actividades que consideramos necesarias para desarrollar las habilidades lingüísticas de gramática y vocabulario, así como la comprensión auditiva, lectora y la producción de textos escritos en el idioma inglés, utilizando para ello las actividades y recursos disponibles en la plataforma Moodle (fundamentalmente los Foros, la Tarea, el Glosario, el Diario, el Wiki) y las herramientas *HotPotatoes* y Cuestionarios. Cabe

mencionar que para la práctica de la habilidad oral se ha planteado que ésta se la realice en la clase presencial.

Cabe mencionar que se ha intentado además crear un entorno virtual visualmente estético y legible, con una consistencia en el uso de imágenes y del color.

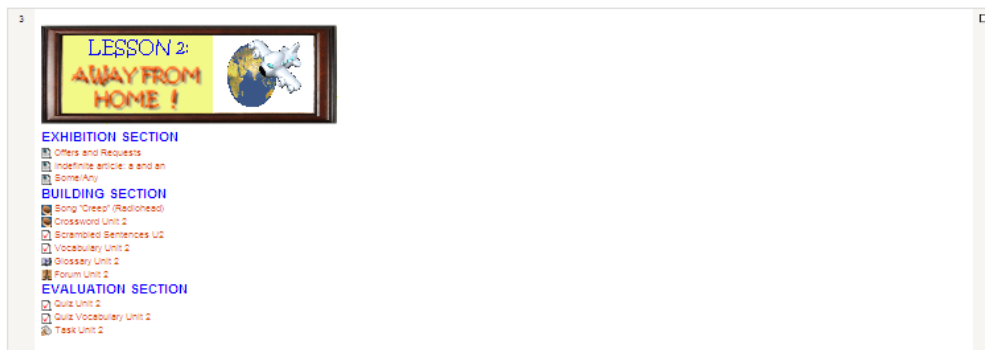
6.10. Metodología aplicada para la organización de las actividades

Para elaborar las unidades de aprendizaje en los EVA para los cursos: Principiante A1, Elemental A2 y Preintermedio B1 hemos seguido las especificaciones de la Metodología PACIE. Como ya lo habíamos mencionado en el “Capítulo III”, PACIE es una metodología para el uso y aplicación de las herramientas virtuales (aulas virtuales, campus virtuales, web 2.0, etc.) en la educación sea en sus modalidades presencial, semipresencial o a distancia. PACIE permite el uso de las TIC como un soporte a los procesos de aprendizaje y autoaprendizaje dando realce al esquema pedagógico de la educación real y que muestra a la plataforma dividida en bloques:

- Bloque de Inicio o Sección de Información sobre el curso



- Bloques Académicos o Sección de Exposición de información



- Bloque de Cierre o Sección de Retroalimentación



Esta metodología ha permitido organizar el material del curso de forma lógica y jerárquica, ya que recordemos que no sólo es importante el contenido sino la forma en que éste sea presentado a los alumnos. La distribución del aula virtual utilizando la metodología PACIE ha permitido generar una combinación de procesos de interacción de diferente tipo:

- entre el estudiante y el profesor
- entre los estudiantes entre sí
- entre los estudiantes y el contenido del curso
- entre los estudiantes y la interface (tecnología)

En el anexo #4 se indica aspectos administrativos del manejo de las aulas, así como también se describen los elementos constituyentes de la misma y se muestra la participación de docentes y estudiantes en las diferentes

actividades de aprendizaje propuestas durante el desarrollo de los cursos. Así mismo, se puede ver el resultado final en la dirección <http://educacionvirtual.uta.edu.ec/elearning/> con un usuario y contraseña.

6.11. Actividades realizadas en Moodle

Resumimos a continuación las actividades de aprendizaje realizadas a través de Moodle y que se incluyen en cada una de las unidades o bloques académicos del aula virtual, las mismas que se convierten en un elemento puente que facilita que haya interacciones entre la enseñanza y el aprendizaje (Aguaded y Cabero, 2013: 37).

CUADRO No. 9. Actividades realizadas en Moodle

e-actividades			
Tipo de actividades		Nombre de la Actividad en el EVA	Recursos/Actividades de Moodle utilizados
Actividades Colaborativas	Comunicación escrita en tiempo real	Chat	Chat
	Foros de discusión y debate	Foro Social Foros Académicos	Foro
	Trabajar en un documento común	Wiki	Wiki
Actividades Individuales	Escritura libre	Diario	Diario
	Presentación de contenidos	Videos/Presentaciones	Agregar recurso
	Práctica de la comprensión auditiva y la pronunciación	Canciones	Hot Potatoes
	Construcción de oraciones	Ejercicio de Gramática	Cuestionario
	Presentación de vocabulario	Crucigrama	Hot potatoes
	Práctica de vocabulario con ilustraciones y su pronunciación	Ejercicio de Vocabulario	Cuestionario
	Elaboración de un	Glosario	Glosario

	diccionario		
	Ejercicios de Evaluación	Quizes o Tests	Cuestionario
	Elaboración de párrafos, artículos, cartas, etc.	Tarea	Tarea (subir un archivo)

Fuente: elaboración propia

A más de estas actividades se han incluido en el aula virtual documentos generales en los que se proporciona información relativa a la organización del aula virtual, desarrollo del curso (objetivos y contenido programático), criterios de evaluación, entre otros. A continuación daremos una breve explicación de las actividades realizadas, ya que los fundamentos de las mismas están en el Capítulo III (Sub-apartado 3.1.5.).

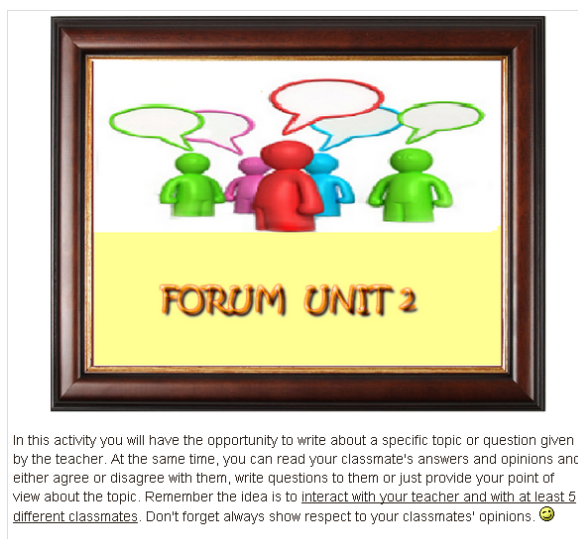
6.11.1. Actividades Colaborativas: chat, foros, wiki

- **ElChat**



Es un espacio comunicativo principalmente para comunicarse en tiempo real. En el contexto de nuestro estudio, el chat se mantuvo abierto todo el tiempo pero cada curso usualmente programaba un chat con su profesor un día y a una hora específica, ya sea para hablar de temas netamente académicos o para socializar.

- **Los Foros**



Estudios han demostrado que la adopción de este tipo de herramientas para promover *modos conversacionales de aprendizaje* da como resultado aprendizajes mejorados, así por ejemplo: incremento de la motivación en la realización de tareas de aprendizaje, niveles más profundos de comprensión, mayor metacognición, desarrollo de habilidades de pensamiento analítico de orden superior y de pensamiento divergente (Blumenfeld, Marx, Soloway y Krajcik, 1996).

La utilización de los foros en el aprendizaje del inglés desarrolla la habilidad de expresarse por escrito, ofreciéndole al alumno la posibilidad de expresar mensajes significativos en el idioma de forma comunicativa y contextualizada. Además, la habilidad de expresión escrita es un proceso que permite a los estudiantes descubrir y desarrollar estrategias al escribir, revisar sus errores y aprender de ellos, para así mejorar su desempeño (Ministerio de Educación-Chile, 2012). Bajo este referente, en nuestra investigación se utilizaron los foros de discusión relacionados a cada tema de estudio con el fin de que profesores y estudiantes se involucren en discusiones reflexivas y críticas a partir de un tema propuesto y relacionado con el contenido de la semana.

Al respecto, Barroso y Cabero (2013: 31) manifiestan que “la utilización de este tipo de herramientas, tanto sincrónicas como asincrónicas nos lleva a

nuevas estructuras comunicativas en las que nuestra participación no tiene la misma carga sintáctica ni semántica, está condicionada por la herramienta comunicativa que utilicemos e implicará al mismo tiempo la necesidad de adquirir nuevos aprendizajes y habilidades para desenvolvernó en este ámbito”.

- **EIWiki**

This is a **cooperative task** to be done as a group. It is very important everyone in the group contributes, not just one or two students. All the members of the group will help: writing, adding examples, reasons, facts, etc.

Remember you can add (añadir) or delete (quitar) information you consider necessary. The idea is to come out with a final paper that has been written and edited by all the members of the group. 😊

TOPIC:

Write an essay about the importance of English today. Why do you think it is important to learn English? Why are you learning English at UTA?. Give reasons.

[Ver](#) [Editar](#) [Comentarios](#) [Historia](#) [Mapa](#) [Ficheros](#) [Administración](#)

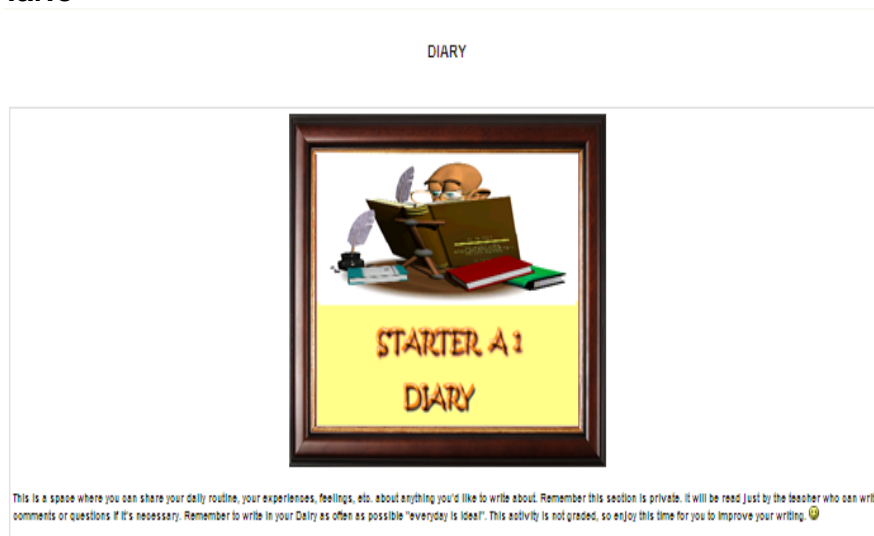
Wiki Unit 4: My English

Esta es una actividad colaborativa que los estudiantes realizaron en grupos para crear en forma conjunta un documento, específicamente en esta actividad se pidió a los estudiantes que escribieran pequeños ensayos, lo que en inglés se conoce como “*co-operative writing*” (escritura cooperativa) en donde el proceso de cooperación es tan importante como el hecho de la escritura en sí. La idea es que cada estudiante aporte lo aprendido con el fin de crear un documento conjunto que sirva de repaso para todo el grupo.

Barroso y Cabero (2013: 268) indican que este tipo de recursos favorecen el desarrollo de las competencias básicas, sobre todo el tratamiento de la información y competencia digital, la competencia para aprender a aprender y la competencia en comunicación lingüística, por lo que lo importante no es el aprendizaje de la herramienta tecnológica, sino el mismo proceso de aprender mediante ella.

6.11.2. Actividades Individuales: diario

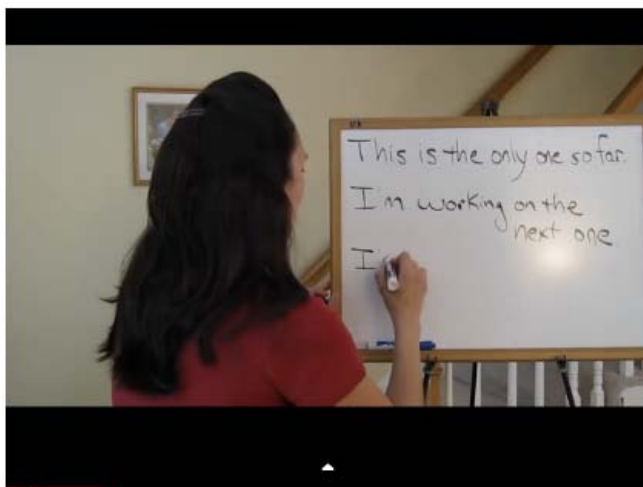
- **El Diario**



En el contexto de nuestro estudio para el aprendizaje del idioma inglés, esta actividad ha sido habilitada a modo de propio diario del estudiante y no como una actividad evaluable, donde cada estudiante ha anotado sus dudas, autorreflexión sobre su progreso, sus actividades diarias, problemas, etc. El objetivo es ayudar al estudiante a que pueda expresarse de manera natural en otro idioma que no es su lengua materna. A la vez, con esta actividad quisimos promover ciertas habilidades de escritura en un contexto de comunicación más espontáneo en el que el estudiante tenía que enfocarse en el contenido y no en la gramática o estructura.

Los estudiantes compartieron sus diarios con el profesor solamente quien podía responder en forma escrita también. La idea era hacer de los diarios un proceso interactivo y conversacional entre el estudiante y el profesor. La información recogida podía servir a los profesores para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje y tomar decisiones en cuanto a las necesidades e intereses de los estudiantes.

- **Presentaciones Audiovisuales/Videos tutoriales**



Hemos utilizado este tipo de recursos audiovisuales para presentar los contenidos de cada unidad, los mismos que han sido organizados de acuerdo a puntos gramaticales, las funciones del idioma (pedir disculpas, hacer una invitación, hacer preguntas, mostrar acuerdo o desacuerdo, mostrar agradecimiento, etc.), temas, conceptos, el vocabulario presentado. Cabe resaltar que el objetivo del audiovisual en el aula no es transmitir información, sino motivar, proporcionar marcos de referencia, explicaciones del profesor, terminología, información básica, etc. para lo que será el auténtico proceso de aprendizaje (Aguaded y Cabero, 2013: 252).

Esta actividad es puramente expositiva de los contenidos y de la información, ante los cuales el alumno lo que debe hacer es escuchar y/o leer y analizar la información que se le presenta cuantas veces sea necesario; el estudiante si lo desea puede detenerlo y repetir fragmentos con el fin de profundizar y clarificar la comprensión de los contenidos presentados en la clase presencial para posteriormente transferirlos y aplicarlos en las siguientes actividades de aprendizaje. De esta forma se garantiza que incluso aquellos alumnos que no han podido asistir a las clases presenciales puedan realizar las actividades semanales programadas.

- **Canciones**


Song "Dust in the wind" (Kansas)
Gap-fill exercise

7:53

Fill in all the gaps, then press "Check" to check your answers. Use the "Hint" button to get a free letter if an answer is giving you trouble. You can also click on the "[?]" button to get a clue. Note that you will lose points if you ask for hints or clues!

Listen to the song as you watch the video and fill in the blanks with the missing words: do, are, hang, pass, refuse, buy, close, slips

Kansas - Dust In The Wind



Para esta actividad se realizó una selección cuidadosa de las canciones de acuerdo al nivel de conocimiento y comprensión de los estudiantes y de acuerdo a la gramática que se ha introducido y está siendo estudiada en cada unidad, para de esa manera reforzar lo aprendido y a la vez practicar la pronunciación, ya que la idea es que los estudiantes escuchen cuantas veces sea necesario y luego canten, al mismo tiempo que ven el video.

Es importante mencionar que para ayudar al estudiante se le proporcionó la lista de palabras faltantes, de las cuales tenía que ir escogiendo la correcta para llenar los espacios. Este tipo de actividades potencian los sentidos visual y auditivo, estimulando y desarrollando de manera más dinámica el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este planteamiento nos indujo a pensar que el incorporar en el EVA ejercicios auditivos con canciones sería una buena alternativa para el alumnado, ya que por un lado se favorecería el desarrollo de la competencia lingüística (fonología, gramática y vocabulario), así como también el aumento de la habilidad auditiva y la motivación de los estudiantes puesto que a más de escuchar, los estudiantes podían ver el video de la canción. En esta actividad hemos utilizado el video como una estrategia para motivar a los alumnos, es decir para captar y mantener su atención sobre la actividad que se está desarrollando.

- **Ejercicio Gramatical**

PREH1 ▶ Tema 5 ▶ Scrambled Sentences U4

Información
▼ Marcar pregunta

Put the words in the correct order to make sentences: affirmative or negative statements or questions.

Pregunta 1
Sin finalizar
Puntúa como 2,00
▼ Marcar pregunta

wearing/ Susan/ dress/ was/ party/ a/ in/ beautiful/ the.

[Comprobar](#)

Pregunta 2
Sin finalizar
Puntúa como 2,00
▼ Marcar pregunta

colleagues/ on/ going/ Canada/ my/ business/ were/ to.

[Comprobar](#)

En esta actividad los estudiantes podían practicar aspectos relevantes de puntos gramaticales y estructurales presentados en cada unidad de estudio. El énfasis en el aspecto gramatical si bien es visto como un concepto “tradicional”, es un aspecto estructural del idioma que necesita ser practicado junto con aspectos funcionales que le permitirán al estudiante usar el idioma para comunicarse. En este sentido, el aprendizaje de la gramática y la precisión en el idioma no son el foco central de la enseñanza, sino que constituye un aspecto más, que contribuye a alcanzar los propósitos comunicativos.

- **Crucigrama**

Crossword Unit 1
Crossword
1/27

Complete the crossword. Then copy on (transcribe) in order your answer. If you are stuck, you may click on "help" to get a hint later. Copy in a number in the grid to see the clue to that number.

[check](#)

Across:

1. a person who you can talk to
2. a person who is a friend
3. a person who is a friend
4. a person who is a friend
5. a person who is a friend
6. a person who is a friend
7. a person who is a friend
8. a person who is a friend
9. a person who is a friend
10. a person who is a friend

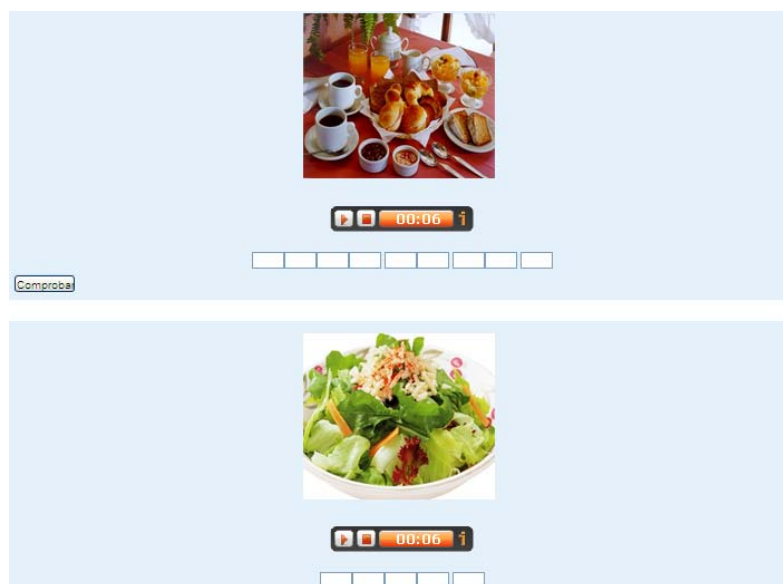
Down:

1. a person who you can talk to
2. a person who is a friend
3. a person who is a friend
4. a person who is a friend
5. a person who is a friend
6. a person who is a friend
7. a person who is a friend
8. a person who is a friend
9. a person who is a friend
10. a person who is a friend

Con la actividad: crucigrama los estudiantes tienen la oportunidad de practicar el significado de las palabras nuevas de cada unidad de una

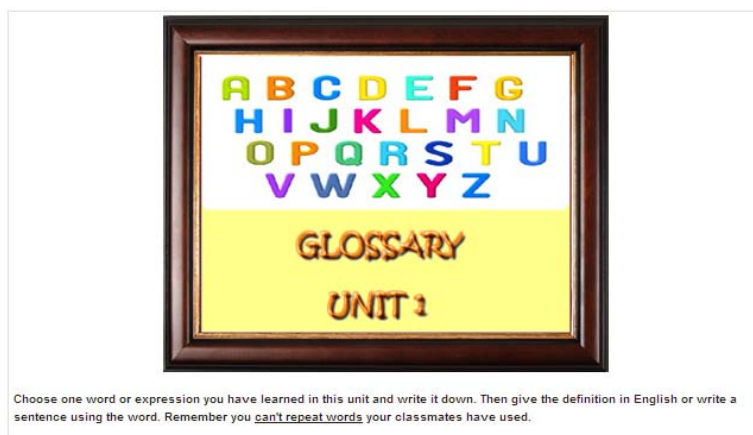
manera divertida. La aplicación de este tipo de actividades lúdicas facilita de una manera significativa el proceso de aprendizaje y la asimilación de los nuevos conceptos, ya que hace que la carga de estudio sea menos pesada y que los alumnos jueguen a la vez que están aprendiendo, especialmente si tomamos en cuenta la edad de los estudiantes en nuestra investigación, la cual en su gran mayoría oscila entre los 20 y 29 años, es decir que son estudiantes jóvenes que disfrutan del juego y la diversión.

- **Ejercicio de Vocabulario**



En nuestro estudio, con en esta actividad los estudiantes pudieron reforzar el vocabulario específico de cada unidad, tanto el deletreo como la pronunciación, para lo cual hemos utilizado imágenes coloridas con audio con el fin de estimular el aprendizaje. El aprendizaje de vocabulario es esencialmente importante para la comprensión de textos, así como para desarrollar la fluidez en las expresiones oral y escrita desde los primeros niveles de conocimiento del idioma (Nation, 2001).

- **Glosario**



Esta actividad funciona a manera de *diccionario*. En nuestro estudio, todos los estudiantes contribuyen para elaborar el diccionario monolingüe en inglés, el mismo que es un valioso apoyo al proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes lo pueden utilizar como un recurso para encontrar o clarificar léxico específico de una manera más rápida, ya que está organizado en orden alfabético.

- **Quizes o Tests**

Información 🚩 Marcar pregunta ✎ Editar pregunta	Choose the correct form to complete each sentence.
Pregunta 6 Sin finalizar Puntúa como 1,00 🚩 Marcar pregunta ✎ Editar pregunta	() the fish in a little oil, turning frequently until brown. It's really good ! Seleccione una: <input type="radio"/> a. Boil <input type="radio"/> b. Fry <input type="radio"/> c. Toast Comprobar
Pregunta 7 Sin finalizar Puntúa como 1,00 🚩 Marcar pregunta ✎ Editar pregunta	()? Yes , I'll have a bottle of sparkling water. Seleccione una: <input type="radio"/> a. Why don't you have the red wine <input type="radio"/> b. Anything to drink <input type="radio"/> c. How about some dessert Comprobar
Pregunta 8 Sin finalizar Puntúa como 1,00 🚩 Marcar pregunta ✎ Editar pregunta	Good evening. Do you have a reservation? () Seleccione una: <input type="radio"/> a. No, problem, I'll bring it for you. <input type="radio"/> b. Of course, I'm ready to order. <input type="radio"/> c. No, is there a table for six , please?

En nuestro estudio, se realizaron dos tipos de evaluaciones para cada unidad, una evaluación de gramática y una de vocabulario con el fin de que el profesor identifique fortalezas y debilidades en el proceso formativo. En cada prueba se incluyeron 10 preguntas de diferente tipo, como: opción múltiple, llenar espacios, emparejamiento, etc. con el propósito de tener variedad.

A criterio de cada profesor las calificaciones obtenidas podían ser parte de la evaluación formal o una actividad para que estudiantes y profesores chequeen el progreso que han tenido. Se trata de una actividad de mejora, pues cuando el alumno observa que su rendimiento está por debajo de la media, puede inmediatamente corregir ese desfase dedicando más tiempo a la ejecución de actividades de la plataforma, realizando aquellos ejercicios que aún no ha hecho o bien repitiendo aquellos que ya hizo y que puede mejorar. En general se trata de una evaluación más formativa que sumativa.

- **Tarea**

Write a paragraph (about 10 lines) about a time in your life when you met someone interesting.

Where were you? When was it?

What were you doing? Were you travelling? Were you in a party? Were you in class? Were you at work?

What was the person like? What did you talk about?

Are you in contact now?

Disponible desde:	sábado, 8 de septiembre de 2012, 10:50
Fecha de entrega:	jueves, 31 de enero de 2013, 10:50

En esta actividad se les ha pedido a los estudiantes subir un único archivo de Word. Se les pidió que escribieran una composición o ensayo corto sobre el tema más relevante de cada unidad, con el fin de que pusieran en práctica el conocimiento adquirido, así como el vocabulario y gramática revisada en

las actividades previas. Los profesores podían calificar on-line las tareas remitidas de este modo.

Para concluir este subapartado, quisiéramos indicar que como se puede observar en el aula virtual se ha intentado promover el desarrollo de las destrezas del idioma inglés: comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita. Esta propuesta a más de estar alineada con el Enfoque Comunicativo, tiene una visión integradora del lenguaje, ya que una habilidad del idioma reforzará y promoverá el uso de la otra; de la misma manera, la enseñanza no solo enfatizará las habilidades de comprensión, sino que también brindará a los alumnos oportunidades para usar la lengua en situaciones comunicativas.

Se han incluido tres diferentes actividades relacionadas a la adquisición de vocabulario: *crucigrama*, *ejercicio de vocabulario* y *glosario*. Se considera que el vocabulario es un elemento esencial en el aprendizaje del inglés especialmente en los niveles básicos, como es el caso de nuestro estudio, y proporciona un gran aporte al desarrollo de las habilidades productivas y receptivas. El objetivo es hacer que los estudiantes encuentren las palabras o expresiones nuevas de forma recurrente en distintos contextos. Por medio de la repetición pretendemos que esta información pase y se quede en la memoria o retención a largo plazo y no en la memoria a corto plazo, con el fin de que los estudiantes puedan recordar la información minutos, semanas o inclusive años después de la exposición original a la lengua extranjera, aunque también para lograrlo influye aquí otra serie de factores como el grado de procesamiento y organización de la información.

Al respecto, se indica que si el encuentro inicial con una palabra tiene como resultado una conexión débil con su significado, posteriores encuentros podrían incrementar la posibilidad de una retención a largo plazo, aunque no se garantice su uso. Por el contrario, la falta de posteriores y sucesivos encuentros, puede provocar que la “forma” se desvanezca y finalmente desaparezca de la memoria del estudiante (VanPatten, 1996). En este sentido Uberman (1998) considera que si queremos que nuestros

estudiantes se acuerden el nuevo vocabulario, es necesario que lo aprendan en contexto, lo practiquen y repasen para que así no se olviden.

Sumado a ello, los ejercicios de gramática, el diario, el foro, el wiki, la tarea, etc. organizados alrededor de un tema o unidad de estudio le permitirán al estudiante obtener un conocimiento básico para que así los tutores puedan facilitar y mejorar el aprendizaje a niveles más altos de pensamiento crítico reflexivo (Zacharis, 2009).

Para concluir, podemos decir que la intención de la investigadora ha sido el integrar en el aula virtual varias modalidades perceptivas de la información con el fin de incrementar la capacidad de memorización, comprensión y producción del alumno. De acuerdo a este planteamiento, se hace referencia a las investigaciones de Hooper (1986, citado en Área, 2004), las mismas que demuestran que las personas aprenden y recuerdan con mayor facilidad los conocimientos presentados visualmente y también aquellos en los que el sujeto participa activamente en su adquisición, en vez de adoptar un papel meramente receptivo.

Asimismo, se ha intentado facilitar el desarrollo de las habilidades de interacción y comunicación no solo entre el profesor y el alumno, sino también entre los propios alumnos a través de la participación efectiva de los estudiantes en discusiones y actividades colaborativas; así como también ofrecer posibilidades para el trabajo autónomo del alumnado, todo esto con el fin de que los alumnos puedan desarrollar nuevas capacidades cognitivas y mentales, nuevas formas de entender y hacer las cosas, lo que permitirá optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje para la adquisición del idioma extranjero (L2) dentro del contexto de la educación semipresencial.

CAPÍTULO VII

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

7.1. Introducción

Con este diseño de investigación vamos a responder a la hipótesis que adelantamos en el capítulo 1 y que responde a la dimensión cuantitativa de este estudio; así como las cuestiones a responder y que contienen la dimensión cualitativa de esta investigación, ya que se trata de aspectos más experienciales y vivenciales como el nivel de satisfacción mostrado en los cuestionarios por parte del alumnado y profesorado.

Formulación de Hipótesis

- **Hipótesis Nula** $\rightarrow H_o : \bar{X}_A = \bar{X}_B$

El uso del *b-learning* como estrategia metodológica, **NO** incide en el rendimiento de los estudiantes de inglés de

la modalidad semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas de la UTA período Septiembre 2012-Febrero 2013.

- **Hipótesis Alternativa** $\rightarrow H_a : \bar{X}_A \neq \bar{X}_B$

El uso del *b-learning* como estrategia metodológica, **SI** incide en el rendimiento de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas de la UTA período Septiembre 2012-Febrero 2013.

Cuestiones a responder

- ¿Cuán satisfechos y motivados estarán los profesores y alumnos con el uso del “modelo *b-learning*”?
- ¿El uso del “modelo *b-learning*” promoverá la comunicación e interacción entre todos los participantes de la comunidad virtual de aprendizaje?
- ¿El uso del “modelo *b-learning*” promoverá el trabajo autónomo del alumnado?

- ¿El uso del “modelo *b-learning*” fomentará un aprendizaje más activo y participativo del alumnado, así como el desarrollo de capacidades de reflexión, discusión, análisis, síntesis?
- ¿Cuáles son las posibles ventajas y desventajas y/o dificultades en la aplicación de este tipo de modelos virtuales?
- ¿Qué tipo de acciones sobre el uso del “modelo *b-learning*” deberán desarrollarse en el futuro luego de esta primera experiencia?

7.2. Metodología de investigación

Esta investigación adopta una METODOLOGÍA MIXTA: cuantitativa y cualitativa. Este planteamiento es sustentado por Beltrán (2003) quien plantea que al pluralismo cognitivo de las Ciencias Sociales, corresponde un pluralismo metodológico adecuado al aspecto del objeto que se trata de indagar, objeto que es nada menos que el hombre en su dimensión social. Al respecto expresa: “Se trata entonces de un objeto que posee subjetividad y reflexividad propias, volición y libertad por más que estas cualidades de los individuos sean relativas al conjunto social del que forma parte” (p. 114).

En esta misma línea Rubio y Varas (2004) indican que dentro del pluralismo metodológico se pueden destacar tres elementos interdependientes: el objeto del conocimiento (distintos contenidos de la realidad social), metodología (formas o procedimientos para alcanzar los objetivos de investigación) y técnicas de investigación (procedimientos o recursos de que se sirve un método). En cuanto a los métodos, de modo genérico, existen dos métodos básicos a los que se suele hacer referencia: el cuantitativo y el cualitativo.

Asimismo, Beltrán (2003) manifiesta que los métodos cuantitativo y cualitativo, no sólo no se excluyen mutuamente sino que se requieren y complementan dejando que sea el objeto de conocimiento el que lo justifique

y reclame, en función de sus propias necesidades y de los objetivos de la investigación.

De esta forma, la Tesis contempla dos aproximaciones al campo de estudio, una de tipo *cuantitativa*, representada por la verificación de su hipótesis, en la que los datos están sujetos a medición y a apreciación estadística. Como lo manifiesta Rubio y Varas (2004: 239): “el método cuantitativo mide los hechos sociales, para lo cual se vale de los números y del recuento de frecuencias (cálculos algebraicos). De esta manera, los fenómenos y situaciones sociales son descritos en términos matemáticos, al igual que el análisis de los datos que obtiene y la contrastación de sus hipótesis”. Se han aplicado entonces técnicas cuantitativas ya que se trata de una investigación cuasiexperimental en la que se medirá el grado de relación entre dos variables, utilizando para ello datos numéricos: las calificaciones del rendimiento académico en inglés.

Para completar y enriquecer los datos cuantitativos obtenidos en el experimento, se ha decidido utilizar también técnicas de naturaleza *cualitativa* destinadas a responder cuestiones más experienciales en relación al uso del “*b-learning*”. Es así que tenemos tres tipos de datos cualitativos sobre el proceso o vivencias de los participantes en el *b-learning*: el primer grupo de datos son las aportaciones a algunas preguntas en los cuestionarios a docentes y estudiantes, en donde se ha dejado la opción abierta de “Otros” para que todos pudiesen proporcionar sus puntos de vista. En el segundo grupo de datos tenemos la respuesta a la pregunta abierta en los cuestionarios a docentes y estudiantes (No. 37 y 33 respectivamente) sobre comentarios y sugerencias, que también aportan las experiencias de los usuarios. Finalmente, el tercer grupo son las respuestas a las entrevistas semiestructuradas realizadas a los informantes clave (directora del DEDI y experto en el área).

Al respecto, Rubio y Varas (2004) indican que el método cualitativo es el más adecuado para acceder al análisis e interpretación subjetiva de los fenómenos y situaciones sociales a partir del discurso. En este sentido

Lázaro, Marcos y Vegas (2006: 2) manifiestan también que “los métodos cualitativos son de gran ayuda a la hora de realizar la interpretación de los resultados experimentales cuantitativos, ya que permiten una comprensión más profunda de lo que está ocurriendo durante el experimento”. Por lo tanto, no son dos aproximaciones independientes, sino que van unidas para responder a una misma temática.

Adicionalmente, se trata de un estudio de un caso en particular, ya que se pretende obtener información acerca de lo que sucede en una realidad concreta “el programa de inglés-modalidad semipresencial en el DEDI de la UTA” en la que participaron un grupo de alumnos y profesores, al introducir un cambio determinado.

Otra característica importante para este trabajo, se refiere al papel de la investigadora en su trato intensivo con las personas involucradas en el experimento. La investigadora obtiene de manera directa la información que consiste en datos particulares de una realidad, superando de esta manera los prejuicios de enfocar los problemas valiéndose de interpretaciones teóricas ya establecidas con anterioridad. Los resultados que se obtienen de esta realidad, sólo son válidos para ella y no son susceptibles de generalización.

En tal sentido, se trata entonces de un proceso de búsqueda y aplicación de soluciones pertinentes y factibles a los problemas educativos que tienen los alumnos de inglés de la modalidad semipresencial. Los participantes son estudiantes de la “Universidad Técnica de Ambato”, institución que reside en la ciudad de Ambato-Ecuador y que acoge a estudiantes de toda la región central del país. Los estudiantes pertenecen a los tres niveles de inglés existentes para esta modalidad: Principiante A1, Elemental A2 y Pre-intermedio B1.

7.3. Diseño Experimental de investigación

Este estudio se enmarca dentro de lo que es la investigación CUASI-EXPERIMENTAL según los términos de Campbell y Stanley (1995). Es Experimental porque “involucra la manipulación intencional de una acción (uso del b-learning) para analizar sus posibles efectos” (Hernández, Fernández, Baptista y Casas, 1991:109). Se ha trabajado con dos grupos: el grupo experimental y el de control. Se aplicó un tratamiento al grupo experimental y se establecieron comparaciones entre los dos grupos para medir el efecto de la variable independiente (uso del b-learning) sobre la dependiente (rendimiento) dentro de una situación de control para la investigadora.

CUADRO No. 10. Tratamientos

Grupos	Tratamiento
I. Control	Modelo tradicional: clase presencial una vez a la semana
II. Experimental	Modelo b-learning: clase presencial una vez a la semana + actividad on-line

Fuente: elaboración propia

Se considera un diseño cuasi-experimental ya que los sujetos no han sido asignados al azar a los grupos (experimental y de control), sino que dichos grupos ya estaban formados antes del experimento, son *grupos intactos* (Hernández Sampieri et al., 1991). Los grupos se habían constituido por motivos diferentes al cuasiexperimento, en este caso corresponden a los diferentes paralelos designados por parte de Secretaría del DEDI. Sin embargo, es importante mencionar que ambos grupos si son comparables y equivalentes ya que la asignación de los alumnos a los diferentes paralelos por parte de Secretaría se lo hace de forma aleatoria.

Por otro lado, este estudio es un diseño cuasi-experimental con postprueba únicamente. El tratamiento se aplica sólo al grupo experimental, pero la postprueba a ambos grupos. Es decir, que los dos grupos son comparados con la postprueba, para lo cual se utiliza la “nota del Examen de medio ciclo” para analizar si el tratamiento experimental tuvo o no un efecto sobre la variable dependiente.

Como se presenta en la tabla, por un lado el grupo de control se desarrolló de manera tradicional, tal como venía funcionando la modalidad semipresencial, es decir los estudiantes asisten al encuentro o clase presencial una vez a la semana y no vuelven a tener contacto ni con su profesor ni con sus compañeros hasta la siguiente semana. Por otro lado, al grupo experimental, se le brindó adicionalmente el recurso de la plataforma educativa Moodle, la misma que estuvo disponible en la plataforma institucional de la UTA en un sitio específico para el Departamento de Idiomas.

7.3.1. Propósito del diseño experimental

En esta experimentación las variables son analizadas desde dos puntos de vista: a) la incidencia del uso del *b-learning* en el rendimiento de los estudiantes de inglés de los niveles: Principiante A1, Elemental A2 y Pre-intermedio B1 del programa de educación semipresencial y b) el nivel de satisfacción e implicación de alumnos y profesores al utilizar el modelo “b-learning”.

Para determinar la incidencia del b-learning en el proceso de enseñanza-aprendizaje en términos de rendimiento académico se utilizó la prueba estadística “t” de *student* y el modelo de Regresión no Lineal (*Ordered Logistic Regression*), mientras que para determinar el nivel de satisfacción del profesorado y alumnado se utilizó la técnica de la encuesta, las mismas que vamos a describir más detalladamente a continuación.

7.4. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

7.4.1. Observación

En la primera etapa de esta investigación, como se había mencionado en el primer capítulo la investigadora recurrió a la *observación* como una técnica

que nos permitió conocer y captar la realidad del programa de inglés de la modalidad semipresencial del DEDI (ver ANEXO #1). Este primer momento, se corresponde con lo que Pardinás (1969) ha denominado la "observación heurística" del problema, es decir el origen de todo el proceso de investigación científica, ya que es esa "mirada atenta" de los sucesos la que nos permitió obtener los datos esenciales, analizarlos críticamente y descubrir las "anomalías" o "dificultades" o "necesidades" y, por tanto, plantearnos interrogantes para cuyas respuestas, debemos desarrollar todo el proceso investigador siguiendo una determinada metodología.

Para realizar las observaciones, se mantuvo contacto directo con la modalidad semipresencial del DEDI, toda vez que la investigadora forma parte de esta unidad académica desde el año 2000 como docente del idioma inglés, lo cual fue un plus ya que se podía constatar más fácilmente la situación del profesorado y del alumnado, así como las fortalezas y debilidades de esta modalidad. Las observaciones realizadas nos permitieron hacer un diagnóstico de cómo se venían desarrollando las clases, así como también pudimos captar las dificultades que se presentaban en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido principalmente a la falta de comunicación, interacción y retroalimentación entre el profesor y sus estudiantes, así como entre los mismos estudiantes, esto debido a la naturaleza misma de la modalidad semipresencial que imposibilita que profesores y alumnos coincidan en tiempo y en espacio regularmente, excepto por las tutorías presenciales que, en el caso del DEDI donde se llevó a cabo nuestra investigación, se realizan un día a la semana, sábado o domingo dependiendo del horario de cada alumno.

Es a partir de las necesidades detectadas que nace la propuesta de aplicación del "modelo *b-learning*" (es decir la clase o encuentro presencial en combinación con el Aula Virtual, utilizando para ello la plataforma educativa Moodle) para la modalidad semipresencial, como recurso para introducir cambios y promover nuevas formas de enseñar y aprender.

7.4.2. Prueba estadística “t”

Como se había mencionado este es un diseño cuasiexperimental con postprueba únicamente. La postprueba consiste en el examen y nos permitirá analizar si el tratamiento experimental (el *b-learning*) tuvo o no un efecto sobre la variable dependiente (rendimiento). Para ello, utilizaremos *la prueba estadística “t” de student*, la misma que nos permitirá comparar a los dos grupos (experimental y de control) para evaluar si éstos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias (Hernández Sampieri et al., 1991).

Los exámenes fueron elaborados en el Centro de Evaluaciones del DEDI por un equipo de docentes encargados de la elaboración de exámenes. Son exámenes estandarizados para todos los niveles, por lo que en el diseño del examen la investigadora no tuvo ninguna injerencia. Se examinaron las siguientes áreas: la comprensión auditiva, gramática y vocabulario, la comprensión lectora, la producción escrita y la producción oral. Cada una de las destrezas fue calificada sobre 20 puntos dando un total de 100 puntos; sin embargo en el puntaje final el examen tiene un valor de 4 puntos, es por esta razón que las notas están registradas sobre 4 puntos.

El examen de Medio Ciclo se realizó en la semana 10 del curso según el cronograma establecido en el DEDI, en las semanas siguientes se procedió a aplicar las encuestas tanto a docentes como a estudiantes del grupo experimental.

7.4.3. Regresión no lineal

Con el propósito de profundizar en el estudio de los datos y averiguar si los cambios o variaciones en la variable dependiente (rendimiento académico) son atribuibles a la manipulación de la variable independiente (uso de la metodología *b-learning*) y no a otras variables, se hizo uso de otro estudio cuantitativo: una Regresión no lineal.

Por el tipo de variable dependiente, que en este caso es la calificación del examen, se aplicó una Regresión no Lineal (*Ordered Logistic Regression*), utilizando para ello otras variables independientes que se pudieron recoger del alumnado como: el día del encuentro presencial (sábado o domingo), el nivel (Principiante A1, Elemental A2 o Preintermedio B1-), el género (femenino o masculino), la carrera que el alumnado cursaba (salud, ingenierías, humanas, artes, etc.) y la edad.

7.4.4. Encuestas y entrevista

Se aplicaron *encuestas* a los docentes y estudiantes del grupo Experimental que utilizaron la plataforma Moodle bajo la modalidad *b-learning* para recoger información importante sobre su experiencia, actitudes, dificultades y nivel de satisfacción. Se realizaron también *entrevistas* a informantes clave: 1) la Directora del Departamento Especializado de idiomas, lugar donde se llevó a cabo la investigación, y 2) a un experto en Tecnología Educativa para conocer su opinión acerca de esta propuesta de innovación. Tanto para las encuestas como para la entrevista se empleó el *cuestionario* como instrumento de recopilación de datos y los datos fueron analizados en base a porcentajes.

Para obtener información de los docentes y estudiantes se utilizó la encuesta con un cuestionario elaborado con *preguntas cerradas y abiertas* que permitieron recabar información de una manera más precisa. Estas encuestas se la realizó vía online a través del programa *SurveyMonkey*, el mismo que permite crear, publicar y enviar encuestas online. La encuesta a profesores fue enviada a través del correo electrónico, al mail personal de cada profesor; mientras que la encuesta a los estudiantes fue aplicada a través de un enlace web en la misma plataforma de la UTA y se la realizó en el laboratorio del DEDI, con el fin de proporcionar a los estudiantes las instrucciones correspondientes, el apoyo inmediato en caso de que tuviesen alguna duda y también para asegurarnos de que todos los alumnos completen la encuesta online. A todos los participantes se les informó

acerca del objetivo del estudio, solicitando su participación de forma anónima y voluntaria.

Para obtener criterios de la Directora del DEDI y del experto en la materia se utilizó la entrevista como técnica, utilizando como guía un cuestionario con *preguntas abiertas* en el diálogo directo entre la investigadora y los sujetos clave fuentes de información, con el fin de obtener información más amplia ya que se desea profundizar en las opiniones, respecto al hecho a ser investigado.

7.4.4.1. Cuestionario

Para la elaboración de los instrumentos que nos permitieron realizar las encuestas se desarrollaron los siguientes pasos:

1. Construcción de los cuestionarios
2. Validación por expertos
3. Aplicación de la prueba piloto
4. Aplicación de los cuestionarios
5. Análisis de resultados

7.4.4.1.1. Construcción

Tal vez el instrumento más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir (Hernández Sampieri et al., 1991: 285). Los cuestionarios elaborados por la investigadora sobre el uso de la plataforma educativa Moodle bajo la modalidad b-learning, tenían como propósito conocer cómo fue la experiencia de docentes y estudiantes frente al uso de esta modalidad; su percepción, actitudes, problemas, en general conocer el nivel de satisfacción con la misma.

Para la construcción de los cuestionarios aplicados al profesorado y alumnado se diseñaron preguntas cerradas con posibilidad de respuesta, y

una pregunta abierta con la finalidad de obtener mayor información respecto al objeto de estudio. El banco de preguntas fue elaborado en base a la operacionalización de las variables de manera que oriente la recolección de la información.

7.4.4.1.2. Validación

Antes de la aplicación de los cuestionarios se realizó la validación de este instrumento con el fin de que proporcionen información confiable y que midan lo que se está pretendiendo medir.

Luego de culminada la construcción de los cuestionarios en base a las definiciones conceptuales de las variables involucradas, éstos fueron sometidos a un proceso de valoración de expertos. En este caso se solicitó la colaboración a profesionales expertos seleccionados por la investigadora, con el fin de someter los cuestionarios a su juicio. Basada en artículos científicos leídos por la investigadora, se buscó información personal de varios autores especialistas en el tema de investigación y se solicitó vía mail la validación de las encuestas a través de una carta de presentación en la que se indicó el tema de investigación y el propósito de la misma. De las 10 personas solicitadas solamente se consiguió el apoyo de una experta extranjera: la Dra. Naibe Rosado graduada en la Universidad del Atlántico en Colombia y el apoyo de dos expertos nacionales: el Dr. Carlos Meléndez graduado en la Universidad Complutense de Madrid y el PhD. Víctor Hugo Abril graduado en la Universidad de Rusia de la Amistad de los Pueblos.

Las sugerencias por parte de los expertos fueron muy positivas ya que contribuyeron a mejorar el cuestionario, las recomendaciones dadas estuvieron relacionadas con:

- Reformulación de algunas preguntas
- Cambio de algunas alternativas de respuesta ya que eran muy extensas

- Cambio de ciertas palabras especialmente entre el uso de “Aula Virtual” y “Plataforma Virtual”
- Sugerencia de aplicar la encuesta vía electrónica

7.4.4.1.3. Prueba piloto

Luego de las sugerencias de los expertos se procedió a hacer los cambios respectivos y se procedió a aplicar la prueba piloto a 6 docentes y 27 estudiantes; se revisaron las preguntas, ellos dieron su punto de vista y no hubo necesidad de hacer mayores ajustes, sin embargo aportaron con algunas sugerencias antes de la aplicación definitiva, las mismas que estaban relacionadas con:

- Sugerencia por parte de los estudiantes de reducir el número de categorías o alternativas de respuesta de 4 a 3.
- Reformulación de ciertas preguntas con el fin de que sean más simples de entender para los estudiantes

7.4.4.1.4. Aplicación de los cuestionarios

Luego de concluido el período de pilotaje se procedió a la aplicación de los cuestionarios al profesorado y alumnado del grupo experimental (ver ANEXO #4) vía electrónica utilizando el programa *SurveyMonkey*. La evaluación comprendió 14 cursos con sus respectivos docentes. La recolección electrónica de los datos del cuestionario que se administró a los 14 docentes fue relativamente fácil, ya que sí hubo la colaboración de los docentes, quienes supieron responder a tiempo.

En cuanto al cuestionario para estudiantes, éste fue administrado a 399 de ellos. La aplicación de la encuesta electrónica se la hizo a través de la misma plataforma de la UTA y se la llevó a cabo en el laboratorio del DEDI el día del encuentro presencial (Sábado o Domingo) con el fin de asegurarnos

de que la encuesta sea completada, obteniendo así la respuesta de casi la totalidad de estudiantes, excepto aquellos que por diferentes motivos no asistieron ese día a clases, que fue un número bastante reducido de estudiantes.

Se elaboró un cuestionario con 37 ítems para los docentes y 33 para los estudiantes. Dichos ítems son de selección múltiple excepto una pregunta que está planteada en forma de pregunta abierta. Con el fin de simplificar la lectura, la mayoría de las preguntas planteadas piden una única respuesta, aunque en algunas preguntas pueden escoger más de una respuesta, teniendo en las preguntas que lo amerita la opción de proporcionar su propia alternativa de respuesta (“otro”). Puesto que el instrumento fue aplicado a docentes y a estudiantes, existen modificaciones en relación a los ítems planteados. Sin embargo, estas preguntas en ningún caso se desvinculan de las categorías analizadas.

7.4.4.2. Entrevista

En la tradición y en el desarrollo de las Ciencias Sociales, la entrevista ha sido uno de los instrumentos de información más utilizados. Técnicamente se la define como un método de investigación científica que utiliza la comunicación verbal para recoger información en relación con una determinada finalidad. Se trata de una situación cara a cara donde se da una conversación íntima de intercambio recíproco (Mayer y Ouellet, 1991: 308). En este proceso de comunicación, el investigador estimula al interlocutor a hablar de lo que él conoce, busca alargar la conversación para aprender más, trata de obtener las maneras de cómo se define la realidad y los vínculos que se establecen entre los elementos del fenómeno que se estudia.

7.4.4.2.1. Elaboración

Para la elaboración de la entrevista, se tomó en cuenta las variables del tema como son: el *b-learning*, el nivel de satisfacción del alumnado y profesorado, así como el problema y las preguntas de investigación, las cuales fueron guía para trabajar en las interrogantes a realizar a los dos entrevistados (ver ANEXO #5). Se seleccionaron dos informantes: la directora del DEDI y un experto en Tecnología Educativa. Las entrevistas se realizaron previo a una cita en el despacho donde cada uno labora, y se utilizó para mayor facilidad de la investigadora una grabadora lo cual permitió posteriormente verificar la información y analizar el contenido de las entrevistas.

Se mantuvo un diálogo directo con los informantes con el propósito de hacerles conocer el tema y el propósito del estudio, así como también para obtener su criterio y opinión respecto al mismo.

7.5. Población y muestra de informantes

El universo de la presente investigación está integrado por informantes clave (directora y experto), así como por los docentes y estudiantes del programa de inglés de los niveles: Principiante A1, Elemental A2 y Pre-intermedio B1- de la modalidad semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas de la UTA. (horarios: Sábados y Domingos), matriculados en el Semestre Septiembre 2012- Febrero 2013. Como es una población pequeña no se aplicó ningún método estadístico para determinar la muestra; por lo que la población es igual a la muestra. A continuación se detalla la población y la muestra objeto de estudio:

- Autoridades: Directora del DEDI
- Experto en Tecnología Educativa

- Docentes de inglés de la modalidad semipresencial del DEDI que utilizaron el “modelo *b-learning*”
- Todos los alumnos del programa de inglés de la modalidad semipresencial (Niveles: Principiante A1, Elemental A2 y Pre-intermedio B1) del DEDI de la UTA.

CUADRO No. 11. Población y muestra

Población	Frecuencia	Porcentaje (%)	Muestra
Autoridades	1	100%	1
Docentes (28 paralelos)	28	100%	28
Estudiantes del Grupo Experimental (14 paralelos)	433	100%	433
Estudiantes del Grupo de Control (14 paralelos)	453	100%	453

Fuente: elaboración propia, a partir de datos de Secretaría del DEDI (2012)

En la tabla se plasma el número de docentes, así como el número de estudiantes del grupo experimental y del grupo de control, los mismos que pertenecen al programa de inglés de la modalidad semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas (DEDI) de la Universidad Técnica de Ambato. Para obtener un mejor resultado en la investigación se trabajó con el ciento por ciento de la población del grupo experimental y del grupo de control.

7.5.1. Distribución de los estudiantes en los grupos

De los 28 cursos existentes en la modalidad semipresencial, se dividieron 14 al grupo de control y 14 al grupo experimental. Plenamente coherente con este tipo de estudio no hubo ningún intento de la investigadora de asignar ciertos participantes a cursos específicos, ni tampoco hubo ninguna injerencia en la asignación de los cursos al grupo experimental o de control, éstos fueron asignados al azar por la Sra. Directora del Departamento

Especializado de Idiomas donde se realizó el estudio, quedando la distribución de la siguiente manera:

CUADRO No. 12. Distribución de los estudiantes en los grupos

NIVELES	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO DE CONTROL
Nivel Principiante A1	6 cursos	6 cursos
Nivel Elemental A2	4 cursos	4 cursos
Nivel Preintermedio B1	4 cursos	4 cursos
Total	14 cursos	14 cursos
	28 cursos	

Fuente: elaboración propia, a partir de datos de Secretaría del DEDI (2012)

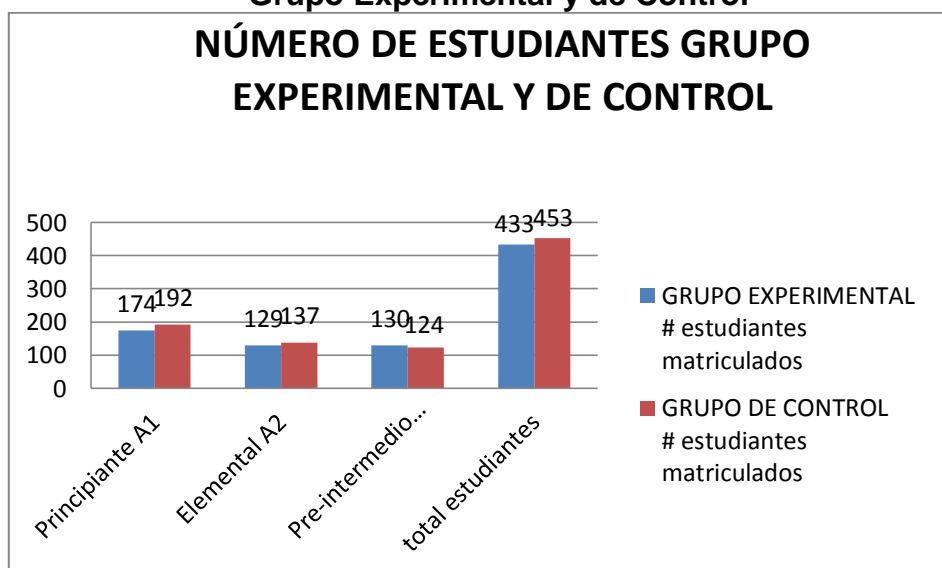
En cuanto al número de estudiantes matriculados en el programa de inglés de la modalidad semipresencial hay un total de 886 estudiantes para el Semestre Septiembre 2012- Febrero 2013, los mismos que quedaron divididos de la siguiente manera: 433 estudiantes en el grupo experimental (48.9%) y 453 estudiantes (51.1%) en el grupo de control. Como podemos observar en la tabla los estudiantes según el nivel se distribuyen así:

CUADRO No. 13. Número de estudiantes por nivel

NIVELES	GRUPO EXPERIMENTAL # estudiantes matriculados	GRUPO DE CONTROL # estudiantes matriculados	TOTAL ESTUDIANTES MATRICULADOS POR NIVEL
Principiante A1	174	192	366
Elemental A2	129	137	266
Pre-intermedio B1	130	124	254
Total	433	453	886
TOTAL ESTUDIANTES DE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL:			886

Fuente: elaboración propia, a partir de datos de Secretaría del DEDI (2012)

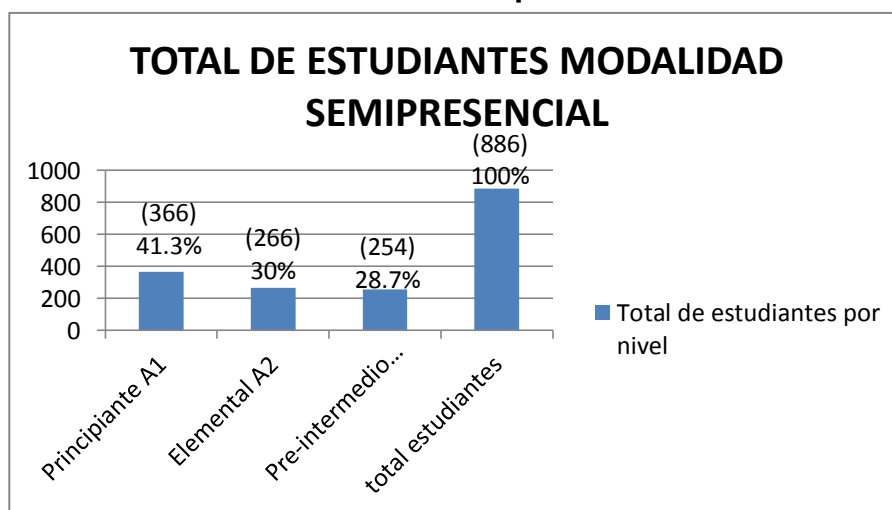
**GRÁFICO No. 4. Número de estudiantes
Grupo Experimental y de Control**



Fuente: elaboración propia, a partir de datos de Secretaría del DEDI (2012)

Dándonos un total de 366 estudiantes en el nivel Principiante A1, 266 estudiantes en el nivel Elemental A2 y 254 estudiantes en el nivel Preintermedio B1 como se muestra en la gráfica:

**GRÁFICO No. 5. Total de estudiantes
modalidad semipresencial**



Fuente: elaboración propia, a partir de datos de Secretaría del DEDI (2012)

Como podemos observar la distribución global de los estudiantes por niveles representado en la gráfica nos muestra que en el primer nivel *Principiante A1*, es en donde más número de alumnos hay con un 41.3%, seguido del segundo nivel *Elemental A2* con un 30% de estudiantes y en el tercer nivel *Preintermedio B1* un 28.7%.

7.5.2. Distribución de los docentes en los grupos

En cuanto a la distribución de docentes podemos ver que tanto para el grupo experimental como para el de control se contó con 14 docentes respectivamente, dando un total de 28 docentes para la modalidad semipresencial.

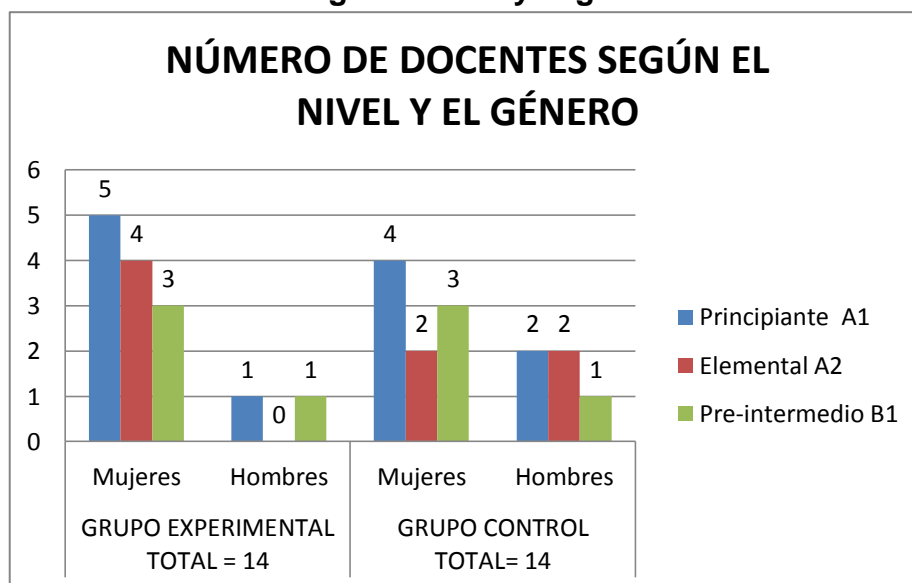
CUADRO No. 14 Número de docentes por nivel

GRUPO	EXPERIMENTAL		CONTROL	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Principiante A1	5	1	4	2
Elemental A2	4	0	2	2
Pre-intermedio B1	3	1	3	1
Total de profesores	12	2	9	5
TOTAL	14		14	
	28			

Fuente: elaboración propia, a partir de datos de Secretaría del DEDI (2012)

Como podemos observar en el grupo experimental hubo un total de 12 docentes mujeres y 2 docentes hombres, mientras que en el grupo de control hubo 9 docentes mujeres y 5 docentes hombres, repartidos de la siguiente manera según el nivel:

GRÁFICO No. 6. Número de docentes según el nivel y el género



Fuente: elaboración propia, a partir de datos de Secretaría del DEDI (2012)

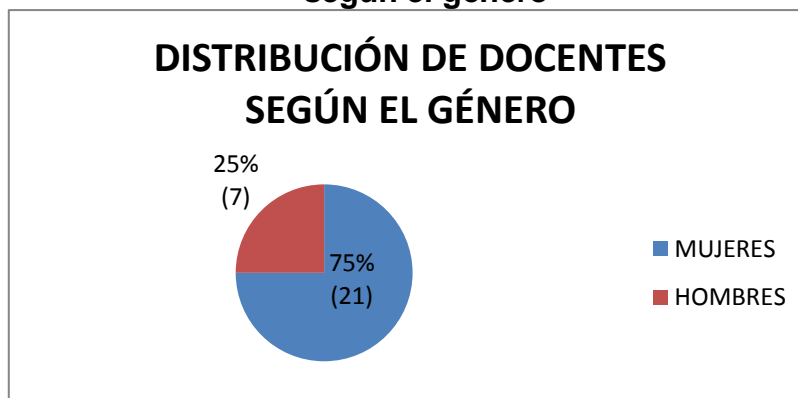
Esta distribución nos da un total de 28 docentes para la modalidad semipresencial divididos en: 21 docentes de género femenino (75%) y 7 docentes de género masculino (25%), como podemos observar:

CUADRO No. 15. Distribución de docentes según el género

	#	%
MUJERES	21	75 %
HOMBRES	7	25 %
TOTAL	28	100 %

Fuente: elaboración propia, a partir de datos de Secretaría del DEDI (2012)

GRÁFICO No. 7. Distribución de docentes según el género



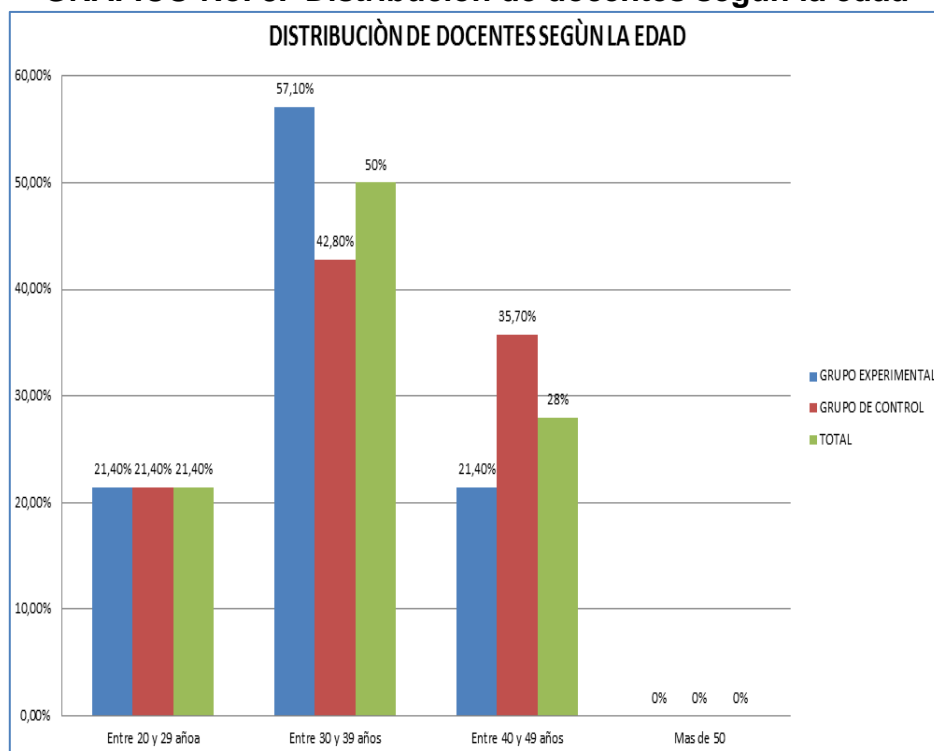
Fuente: elaboración propia, a partir de datos de Secretaría del DEDI (2012)

En cuanto a la distribución de los docentes según la edad, tanto para el grupo experimental como para el de control tenemos que la mitad de docentes el 50% están entre los 30 y 39 años, seguido por un 28.5% de docentes entre los 40 y 49 años y el restante 21.4% entre 20 y 29 años.

CUADRO No. 16. Distribución de docentes según la edad

EDAD	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO DE CONTROL		GENERAL
	#	%	#	%	
Entre 30 y 39 años	8	57.1 %	6	42.8 %	50 %
Entre 20 y 29 años	3	21.4 %	3	21.4 %	21.4 %
Entre 40 y 49 años	3	21.4 %	5	35.7 %	28.5 %
Más de 50	-	-	-	-	
TOTAL	14	100 %	14	100 %	100 %

Fuente: elaboración propia, a partir de datos de Secretaría del DEDI (2012)

GRÁFICO No. 8. Distribución de docentes según la edad

Fuente: elaboración propia, a partir de datos de Secretaría del DEDI (2012)

7.5.3. Distribución de los cursos por nivel

A continuación presentamos la distribución de los cursos por nivel. En el nivel Principiante A1 hay un total de 366 estudiantes distribuidos en 12 grupos: 6 para el grupo experimental y 6 para el de control, como se detalla a continuación:

CUADRO No. 17. Distribución cursos: nivel Principiante A1

GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO DE CONTROL		
Profesor	Paralelo /Día	# est.	Profesor	Paralelo /Día	# est.
Ana Guachi	G1 (Sábado)	20	Marbella Escalante	G2 (Sábado)	36
Sara Iza	G4 (Sábado)	34	Marcos Ramón	G3 (Sábado)	31
Myriam Salazar	G6 (Sábado)	32	Oscar Viteri	G5 (Sábado)	33
Mónica Garcés	H2 (Domingo)	33	Marbella Escalante	H1(Domingo)	29
Mónica Orbea	H3 (Domingo)	29	Myriam Salazar	H5 (Domingo)	30
Oscar Viteri	H4 (Domingo)	26	Marcos Ramón	H6 (Domingo)	33
TOTAL ESTUDIANTES A1			TOTAL ESTUDIANTES A1		
GRUPO EXPERIMENTAL :		174	GRUPO DE CONTROL:		192
TOTAL ESTUDIANTES NIVEL A1: 366					

Fuente: elaboración propia, a partir de datos de Secretaría del DEDI (2012)

En el nivel Elemental A2 hay un total de 266 estudiantes distribuidos en 8 grupos: 4 para el grupo experimental y 4 para el de control, como se detalla a continuación:

CUADRO No. 18. Distribución cursos: nivel Elemental A2					
GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO DE CONTROL		
Profesor	Paralelo / Día	# est.	Profesor	Paralelo / Día	# est.
Alexandra Martínez	H2 (Sábado)	32	Ana Guamaní	H3 (Sábado)	33
Rocío Freire	H1 (Sábado)	37	Jonás Urbina	H4 (Sábado)	39
Viviana Barona	I2 (Domingo)	32	Jonás Urbina	I1 (Domingo)	32
Isabel Ruiz	I4 (Domingo)	28	Alexandra Martínez	I3 (Domingo)	33
TOTAL ESTUDIANTES A2 GRUPO EXPERIMENTAL :			TOTAL ESTUDIANTES A2 GRUPO DE CONTROL:		
129			137		
TOTAL ESTUDIANTES NIVEL A2: 266					

Fuente: elaboración propia, a partir de datos de Secretaría del DEDI (2012)

En el nivel Pre-intermedio B1 hay un total de 254 estudiantes distribuidos en 8 grupos: 4 para el grupo experimental y 4 para el de control, como se detalla a continuación:

CUADRO No. 19. Distribución cursos: nivel Pre-intermedio B1-					
GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO DE CONTROL		
Profesor	Paralelo / Día	# est.	Profesor	Paralelo / Día	# est.
Nelly Galora	H1 (Sábado)	31	Nelly Galora	I1 (Domingo)	26
Ismael Sánchez	H2 (Sábado)	28	Alexandra	I2 (Domingo)	33
Alexandra	H3 (Sábado)	35	Saquina	I3 (Domingo)	33
Saquina	H4 (Sábado)	36	Ismael Sánchez	I4 (Domingo)	32
Elizabeth Tayo			Alba Jordán		
TOTAL ESTUDIANTES A2 GRUPO EXPERIMENTAL :			TOTAL ESTUDIANTES A2 GRUPO DE CONTROL:		
130			124		
TOTAL ESTUDIANTES NIVEL B1: 254					

Fuente: elaboración propia, a partir de datos de Secretaría del DEDI (2012)

Dentro del grupo experimental de estudiantes que utilizó el “modelo b-learnig”, los participantes en su gran mayoría un 68.9 % oscilan entre los 20 y 29 años, mientras que un 25.6 % de participantes tienen menos de 20 años. En su mayoría pertenecen al género femenino 58.6 % y estudian los

días Sábados 66.2 % en comparación con un porcentaje del 33.8 % de estudiantes que estudian el día domingo.

Es importante mencionar que la información presentada previamente corresponde más bien a datos de identificación, como resultado de un primer nivel de análisis de tipo descriptivo que se ha realizado.

7.6. Plan de trabajo de investigación seguido

A continuación se detalla cronológicamente las principales fases de desarrollo durante el proceso investigativo para la implementación del “modelo b-learning” en el programa de inglés de la modalidad semipresencial de la UTA:

Fase I: Observaciones

En la primera fase se realizó una observación e indagación de la situación actual del programa de inglés de la modalidad semipresencial de la UTA en la que se realizaron diálogos informales con docentes y estudiantes de dicha modalidad con el fin de conocer si las TIC, específicamente el recurso de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), estaba siendo aplicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ver ANEXO #1: ficha de observación). La observación fue directa y participativa toda vez que la investigadora forma parte de la institución y del departamento donde se llevó a cabo la investigación como docente de inglés desde hace aproximadamente trece años, lo que ayudó a la presente investigación ya que se pudo constatar más fácilmente la necesidad de introducir un cambio en esta modalidad de estudios y plantear la alternativa de incorporar el recurso de la plataforma educativa Moodle bajo la modalidad b-learning, con el propósito de innovar la tarea y mejorar la calidad de la educación impartida.

FASE II: Revisión bibliográfica

En la segunda fase se revisó la bibliografía referente al uso de Entornos Virtuales de Aprendizaje, el *b-learning*, la plataforma educativa Moodle, y herramientas de la Web 2.0, así como otras experiencias de uso de las TIC en el aprendizaje de un segundo idioma, para conocer los beneficios y ventajas, así como las posibles dificultades a encontrar en la aplicación del “modelo *b-learning*”, para lo cual se recurrió a libros, artículos, módulos e internet como fuente de consulta para respaldar la necesidad de la aplicación del modelo propuesto.

Fase III: Implementación del “modelo *b-learning*”

La tercera fase consistió en la implementación del “modelo *b-learning*” para lo cual se diseñaron y montaron las aulas virtuales utilizando la plataforma educativa Moodle para los módulos: Inglés Principiante A1, Inglés Elemental A2 e Inglés Preintermedio B1-.

Fase IV: Experimentación

En la cuarta fase se puso en marcha el “modelo *b-learning*”, es decir que profesores y estudiantes del grupo experimental comenzaron a utilizar las aulas virtuales por medio de la plataforma educativa Moodle.

Fase V: Aplicación de instrumentos de recogida de datos

En la quinta fase y una vez concluido el período de pilotaje de las aulas virtuales, primeramente los estudiantes procedieron a rendir el Examen de Medio Ciclo, el mismo que fue utilizado para la comprobación de la hipótesis; así como también, se procedió a aplicar encuestas tanto a docentes como a estudiantes que utilizaron este recurso pedagógico, con el fin de evaluar el nivel de satisfacción con el modelo propuesto. Antes de aplicar los cuestionarios se explicó la finalidad del instrumento, así como el procedimiento para su correcto desarrollo.

Fase VI: Análisis de los resultados

En la sexta fase se procedió a hacer el análisis de los resultados por medio de los datos arrojados en la nota del examen comparando los dos grupos: Experimental y de Control con el propósito de medir los logros académicos alcanzados; de igual manera se procedió a realizar el análisis de las encuestas realizadas a docentes y estudiantes, con el fin de conocer su percepción, actitudes, ideas y sugerencias. Los datos fueron procesados estadísticamente y luego analizados; para su mejor comprensión los resultados se representaron en forma gráfica.

CAPÍTULO VIII.

ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y ELABORACIÓN DE RESULTADOS

Los datos obtenidos después de la aplicación de los instrumentos fueron procesados, organizados, codificados, tabulados estadísticamente y analizados. Los resultados obtenidos permitirán verificar de una manera certera la hipótesis previamente planteada.

8.1. Con respecto al Objetivo General No.1 y a la Variable de estudio: Rendimiento académico de los estudiantes

El rendimiento académico del alumno es una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Ruiz, Ruiz y Ruiz (2010) el rendimiento académico es el resultado de un sinnúmero de factores que van desde aspectos personales, los relacionados al aspecto familiar y social en el que se desenvuelve el alumno, los que dependen de la institución y los que dependen de los docentes. En relación al uso de la nota del examen como criterio de rendimiento académico se tomó como referente lo planteado por Cascón (2000, en Ruiz et al., 2010) quien expresa que el indicador del nivel educativo ha sido, sigue siendo y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares, demostrando en su estudio que se justifica el uso científico de la media de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento escolar. Es importante mencionar que para este estudio se tomaron en cuenta datos numéricos que se pudieron obtener de cada alumno de inglés de la modalidad semipresencial a lo largo del trimestre cursado, periodo lectivo Septiembre 2012-Febrero 2013.

8.1.1. Resultados del Examen

Se procedió a registrar las calificaciones obtenidas en el examen de Medio Semestre de todos los alumnos del grupo experimental y de control por nivel, curso, día y género (ver ANEXO #6), para posteriormente comparar sus valores y analizar si una de estas variables incide en el rendimiento académico de los alumnos. Mediante un programa estadístico se definieron la media aritmética y la desviación estándar, valores que se necesitaron

para posteriormente aplicar la prueba estadística “t” de student y comprobar si el éxito en el rendimiento académico está asociado al uso del “modelo *b-learning*” propuesto. Los resultados del examen para toda la modalidad semipresencial se presentan en la siguiente tabla:

8.1.1.1. Resultados globales para la modalidad semipresencial

A continuación presentamos el valor estadístico (media) de las calificaciones obtenidas en el examen para toda la modalidad semipresencial, es decir de manera global para los tres niveles: Principiante A1, Elemental A2 y Preintermedio B1-, para lo cual presentamos un cuadro comparativo de los resultados obtenidos entre el grupo experimental que utilizó la “metodología *b-learning*” y el grupo de control que no la utilizó:

CUADRO No. 20. Resultados media-modalidad semipresencial

	Grupo experimental		Grupo de control	
Por Día	Sábado $\bar{x}= 2,725$	Domingo $\bar{x}= 2,401$	Sábado $\bar{x}= 2,847$	Domingo $\bar{x}= 2,450$
Por Género	Masculino $\bar{x}= 2,638$	Femenino $\bar{x}= 2,631$	Masculino $\bar{x}= 2,540$	Femenino $\bar{x}= 2,552$
Media general	$\bar{x}= 2,65011547$		$\bar{x}= 2,57924945$	

Fuente: elaboración propia, a partir de Registros de Exámenes, Secretaría DEDI(2012)

Si comparamos el rendimiento de los estudiantes que utilizaron el “modelo *b-learning*”, con el obtenido por aquellos estudiantes que no la utilizaron, vemos que el rendimiento del grupo experimental es ligeramente mayor al del grupo de control $2,650 > 2,579$, lo que podría explicar la utilidad global que ha proporcionado el “modelo *b-learning*” en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si desglosamos los resultados por “Día” (Sábado o Domingo) podemos ver que de manera general tanto en el grupo experimental que utilizó el “modelo *b-learning*”, como en el grupo de control que no la utilizó, los estudiantes que asisten al encuentro presencial el día Sábado tienen un mejor rendimiento académico que aquellos que asisten el día Domingo. En el grupo

experimental el rendimiento académico mejoró en un 8.1% y en el de control mejoró en un 9.9%. Vemos entonces que el “Día” puede considerarse un factor que incide en el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, en lo que respecta al “modelo *b-learning*” implementado, vemos que para la variable “Día” la utilización del *b-learning* no tiene incidencia en el rendimiento académico.

Si hacemos la distinción por “Género” y contrastamos los resultados entre hombres y mujeres, vemos que tanto para el grupo experimental como para el de control la diferencia en cuanto al logro académico entre hombres y mujeres es mínima, prácticamente inexistente. En el grupo experimental los hombres tienen una mejora del 0,1% en relación a las mujeres, mientras que en el grupo de control las mujeres tienen una mejora del 0,3% en relación a los hombres, por lo que se podría manifestar que para este estudio no existe una dependencia entre el rendimiento académico y la variable género. Cabe mencionar que tanto para hombres como para mujeres la utilidad del “modelo *b-learning*” implementado se explica en una ligera mejora del rendimiento académico.

Cabe indicar que, si bien los resultados generales en la modalidad semipresencial han arrojado una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes del grupo experimental que utilizó la “metodología *b-learning*”, es interesante observar también los resultados que se obtuvieron por nivel, con el propósito de analizar más detenidamente los datos de cada grupo y considerar si el uso del “modelo *b-learning*” ha tenido una incidencia positiva en el rendimiento académico de los estudiantes por nivel.

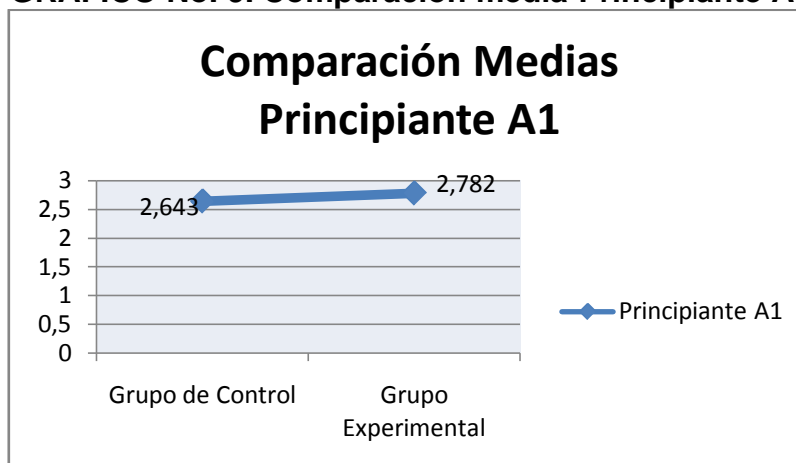
8.1.1.2. Resultados del Examen por nivel

Presentamos a continuación la comparación de los resultados obtenidos en el examen entre el grupo de control y el grupo experimental para el nivel Principiante A1:

CUADRO No. 21. Comparación Media- Nivel Principiante A1

	Grupo de control		Grupo experimental	
Por Día	Sábado $\bar{x}= 2,751$	Domingo $\bar{x}= 2,520$	Sábado $\bar{x}= 2,945$	Domingo $\bar{x}= 2,605$
Por Género	Masculino $\bar{x}=2,65652174$	Femenino $\bar{x}= 2, 631$	Masculino $\bar{x}= 2,7578125$	Femenino $\bar{x}= 2,8037037$
Media general	$\bar{x}= 2,64322917$		$\bar{x}= 2,78218391$	

Fuente: elaboración propia, a partir de Registros de Exámenes, Secretaría DEDI(2012)

GRÁFICO No. 9. Comparación media-Principiante A1

Fuente: elaboración propia, a partir de Registros de Exámenes, Secretaría DEDI (2012)

De acuerdo a los datos obtenidos con la media aritmética podemos observar que en el nivel de Inglés Principiante A1 el promedio general del grupo experimental es mayor al del grupo de control $2,782 > 2,643$ por lo que podríamos decir que el "modelo *b-learning*" implementado ha contribuido en algo a la mejora del logro académico.

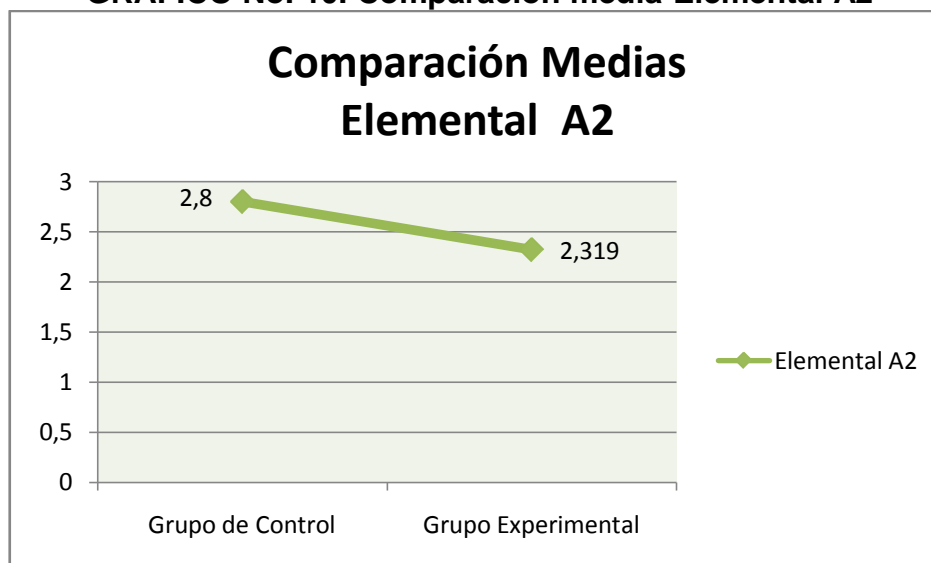
Presentamos a continuación la comparación de los resultados del examen entre el grupo de control y el grupo experimental para el nivel Elemental A2:

CUADRO No. 22. Comparación Media-Nivel Elemental A2

	Grupo de control		Grupo experimental	
Por Día	Sábado $\bar{x}= 2, 944$	Domingo $\bar{x}= 2,641$	Sábado $\bar{x}= 2,428$	Domingo $\bar{x}= 2,198$
Por Género	Masculino $\bar{x}= 2,840625$	Femenino $\bar{x}= 2,76575342$	Masculino $\bar{x}= 2,35538462$	Femenino $\bar{x}= 2,28307692$
Media general	$\bar{x}= 2,80072993$		$\bar{x}= 2,31923077$	

Fuente: elaboración propia, a partir de Registros de Exámenes, Secretaría DEDI (2012)

GRÁFICO No. 10. Comparación media-Elemental A2



Fuente: elaboración propia, a partir de Registros de Exámenes, Secretaría DEDI (2012)

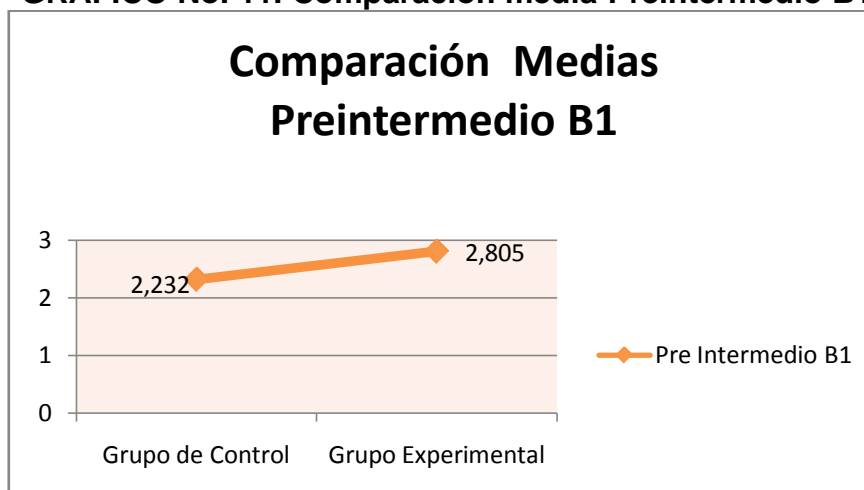
Como podemos observar en el nivel de Inglés Elemental A2 el promedio general del grupo experimental es menor al del grupo de control $2,319 < 2,800$, lo que nos lleva a pensar que el "modelo *b-learning*" utilizado no parece mostrar ningún efecto positivo en el logro académico alcanzado por los estudiantes del grupo experimental.

Presentamos a continuación la comparación de los resultados obtenidos en el examen entre el grupo de control y el grupo experimental para el nivel Preintermedio B1:-

CUADRO No. 23. Comparación Media- Nivel Preintermedio B1-

	Grupo de control		Grupo experimental	
Por Día	Sábado -	Domingo $\bar{x} = 2,191$	Sábado $\bar{x} = 2,804$	Domingo -
Por Género	Masculino $\bar{x} = 2,12307692$	Femenino $\bar{x} = 2,26060606$	Masculino $\bar{x} = 2,80181818$	Femenino $\bar{x} = 2,808$
Media general	$\bar{x} = 2,232$		$\bar{x} = 2,80538462$	

Fuente: elaboración propia, a partir de Registros de Exámenes, Secretaría DEDI(2012)

GRÁFICO No. 11. Comparación media-Preintermedio B1

Fuente: elaboración propia, a partir de Registros de Exámenes, Secretaría DEDI (2012)

Como podemos ver en el nivel Pre-intermedio B1 y de acuerdo a la media aritmética obtenida se observa una mejora importante en el promedio del grupo experimental $2,805 > 2,232$, por lo que se podría argumentar que el uso del "modelo *b-learning*" y del entorno utilizado es beneficioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el sentido que les ha permitido a los estudiantes obtener mejores resultados en cuanto a su rendimiento académico.

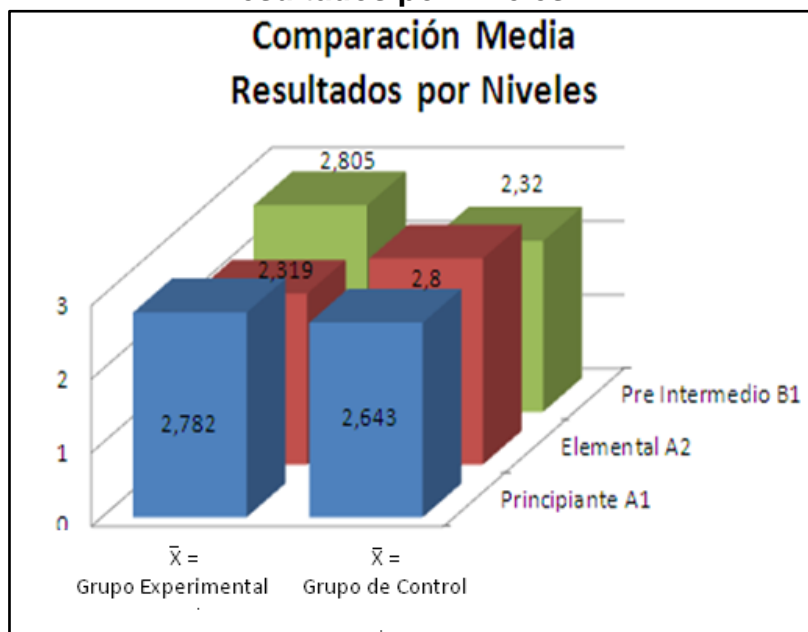
A continuación presentamos la comparación de los resultados de la media aritmética para los tres niveles de inglés:

CUADRO No. 24. Comparación media-Resultados por Nivel

Nivel	Grupo experimental	Grupo de control
Principiante A1	$\bar{x}=2,78218391$	$\bar{x}= 2,64322917$
Elemental A2	$\bar{x}= 2,31923077$	$\bar{x}= 2,80072993$
Pre Intermedio B1	$\bar{x}= 2,80538462$	$\bar{x}= 2,232$

Fuente: elaboración propia, a partir de Registros de Exámenes, Secretaría DEDI (2012)

**GRÁFICO No. 12. Comparación media
Resultados por niveles**



Fuente: elaboración propia, a partir de Registros de Exámenes, Secretaría DEDI (2012)

Como habíamos mencionado anteriormente para los niveles Principiante A1 y Preintermedio B1 el grupo experimental que utilizó el modelo “*b-learning*” propuesto sí presenta una mejora en el rendimiento académico en comparación con el grupo de control que no lo utilizó, sin embargo para el nivel Elemental A2, el grupo experimental no presenta ninguna mejora, el rendimiento académico es menor al del grupo de control.

A continuación procederemos a realizar la verificación de la hipótesis utilizando los resultados obtenidos.

8.1.2. Comprobación de Hipótesis

La prueba de hipótesis estadística es una regla que con base en una hipótesis nula H_0 ayuda a decidir si ésta se acepta o no.

Para la verificación de la hipótesis se hará uso de la prueba de distribución “*t*” de Student ya que permite comparar dos grupos con relación a una

variable de eficacia. Además, se hizo uso de esta distribución ya que las poblaciones son pequeñas.

Planteamiento de Hipótesis

Hipótesis Nula ➔ $H_0: \bar{X}_A = \bar{X}_B$

El uso del b-learning como estrategia metodológica, **NO** incide en el rendimiento de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas de la UTA período Septiembre 2012-Febrero 2013.

Hipótesis Alternativa ➔ $H_a: \bar{X}_A \neq \bar{X}_B$

El uso del b-learning como estrategia metodológica, **SI** incide en el rendimiento de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas de la UTA período Septiembre 2012-Febrero 2013.

Nivel de Confianza:

El valor del nivel de confianza va a ser de $\alpha = 0.05$.

Cálculos:

El valor “t” se obtuvo mediante la fórmula:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{N_1} + \frac{S_2^2}{N_2}}}$$

Donde \bar{X}_1 es la media de un grupo, \bar{X}_2 es la media del otro grupo; S_1^2 es la desviación estándar del primer grupo elevada al cuadrado (varianza), N_1 es el tamaño del primer grupo, S_2^2 es la desviación estándar del segundo grupo

elevada al cuadrado (varianza) y N_2 es el tamaño del segundo grupo. Para saber si el valor “t” es significativo se calculan los *grados de libertad*, los cuales constituyen el número de maneras como los datos pueden variar libremente. Una vez calculado el valor “t” y los grados de libertad se elige el *nivel de significancia* y se compara el valor obtenido contra el valor que le correspondería en la *tabla de la distribución “t” de Student* (Ver ANEXO #7). Si el valor calculado es igual o mayor al que aparece en la tabla, se acepta la hipótesis de investigación. Pero si el valor obtenido es menor al que aparece en dicha tabla, se acepta la hipótesis nula. El cálculo de la *Desviación Estándar* se obtiene mediante la fórmula:

$$s = \frac{\sqrt{\sum(X - \bar{X})^2}}{N}$$

Los *grados de libertad* se calculan así:

$$gl = (N_1 + N_2) - 2$$

8.1.2.1. Resultados de la Prueba “t” para la modalidad semipresencial

Si tomamos los valores de todos los alumnos del grupo experimental y los comparamos con todos los alumnos del grupo de control obtenemos los siguientes resultados para la modalidad semipresencial a nivel general:

CUADRO No. 25. Resultados-modalidad semipresencial

	Grupo experimental	Grupo de control
Media	$\bar{X}_1=2,65011547$	$\bar{X}_2=2,57924945$
Desviación Estándar	$s_1=0,59446228$	$s_2=0,64128767$
Grados de libertad	$gl = (433 + 453) - 2$ $gl=884$	

Fuente: elaboración propia, a partir de Registros de Exámenes, Secretaría DEDI (2012)

La hipótesis se somete a prueba reemplazando los valores obtenidos anteriormente en la fórmula de t-student:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{N_1} + \frac{S_2^2}{N_2}}}$$

$$t = \frac{2,65115473 - 2,579249448}{\sqrt{\frac{0,59446281}{433} + \frac{0,641287672}{453}}}$$

$$t = \frac{2,65115473 - 2,579249448}{\sqrt{\frac{0,59446281}{433} + \frac{0,641287672}{453}}}$$

$$t = \frac{0,070866025}{0,04139}$$

$$t = 1,7121$$

Los resultados obtenidos utilizando un paquete estadístico son los siguientes:

CUADRO No. 26. Prueba “t” para la modalidad semipresencial de inglés

	Grupo experimental	Grupo de control
	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	2,65011547	2,57924945
Desviación Estándar	0,59446228	0,59446228
Varianza	0,3533854	0,41124988
Observaciones	433	453
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	883	
Estadístico t	1,71216354	
P(T<=t) una cola	0,0441088	
Valor crítico de t (una cola)	1,64658112	
P(T<=t) dos colas	0,0882176	
Valor crítico de t (dos colas)	1,96265421	

Fuente: elaboración propia, a partir de datos obtenidos programa estadístico

Al acudir a la tabla de distribución “t” de Student buscamos los grados de libertad correspondientes y elegimos ∞ , que se selecciona siempre que se tiene más de 200 grados de libertad. La tabla contiene los siguientes valores:

CUADRO No. 27. Tabla distribución “t”

Grados de Libertad (gl)	Nivel de Confianza (0.05)
∞ (mayor de 200)	1.645

Fuente: elaboración propia, a partir de datos tabla distribución “t”

Toma de decisión

Si nuestro valor calculado es igual o mayor al que aparece en la tabla, se acepta la hipótesis de investigación. En la presente investigación $t = 1,7121$ es mayor al valor de la tabla en un nivel de confianza de 0.05 ($1,7121 > 1.645$). Entonces se rechaza la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis de investigación que dice: “El uso del *b-learning* como estrategia metodológica, **SI** incide en el rendimiento de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas de la UTA período Septiembre 2012-Febrero 2013”.

Si bien el contraste de la hipótesis nula mediante análisis estadístico con la prueba “t” valida el modelo *b-learning* propuesto para la modalidad semipresencial, es evidente también que el contraste estadístico con el grupo de control pone de manifiesto que el efecto del uso del *b-learning* sobre el rendimiento académico no es tan elevado como se esperaba, por lo que se ha realizado un contraste por niveles para obtener información más precisa, que nos permitirá obtener respuestas del porqué de los hechos.

8.1.2.2. Resultados de la Prueba “t” por niveles

Si analizamos la información y aplicamos la prueba “t” individualmente a cada nivel obtenemos los siguientes resultados:

CUADRO No. 28. Prueba “t” Nivel Principiante A1

	Grupo experimental	Grupo de control
	Variable 1	Variable 2
Media	2,78218391	2,64322917
Desviación estándar	0,59601165	0,56406898
Varianza	0,35522989	0,31817381
Observaciones	174	192
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	356	
Estadístico t	2,28480134	
P(T<=t) una cola	0,01145611	
Valor crítico de t (una cola)	1,64914511	
	0,02291222	
	1,96665	

Fuente: elaboración propia, a partir de datos obtenidos programa estadístico (2012)

CUADRO No. 29. Prueba “t” Nivel Elemental A2

	Grupo experimental	Grupo de control
	Variable 1	Variable 2
Media	2,31923077	2,80072993
Desviación estándar		0,48560095
Varianza	0,27908468	0,23580829
Observaciones	130	137
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	260	
Estadístico t	-7,74195094	
P(T<=t) una cola	1,0909E-13	
Valor crítico de t (una cola)	1,65073534	
P(T<=t) dos colas	2,1818E-13	
Valor crítico de t (dos colas)	1,96913	

Fuente: elaboración propia, a partir de datos obtenidos programa estadístico (2012)

CUADRO No. 30. Prueba “t” Nivel Preintermedio B1-

	Grupo experimental	Grupo de control
	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	2,80538462	2,232
Desviación estándar	0,51958713	0,75707416
Varianza	0,26997078	0,57316129
Observaciones	130	125
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	219	
Estadístico t	7,02496383	
P(T<=t) una cola	1,3346E-11	
Valor crítico de t (una cola)	1,65184118	
P(T<=t) dos colas	2,6692E-11	
Valor crítico de t (dos colas)	1,97085537	

Fuente: elaboración propia, a partir de datos obtenidos programa estadístico (2012)

Toma de decisión

En los niveles Principiante A1 y Preintermedio B1 el valor calculado es mayor al de la tabla ($2,284 > 1,645$) y ($7,024 > 1,645$) respectivamente. Se rechaza entonces la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa de investigación que dice: “El uso del b-learning como estrategia metodológica, **SI** incide en el rendimiento de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas de la UTA período Septiembre 2012-Febrero 2013”.

Sin embargo en el nivel Elemental A2 como el valor obtenido no es mayor al nivel de confianza elegido ($-7,741 < 1,645$) se concluye que no hay evidencia para rechazar la hipótesis nula H_0 por lo que se la acepta: “El uso del b-learning como estrategia metodológica, **NO** incide en el rendimiento de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas de la UTA período Septiembre 2012-Febrero 2013”.

Comentario:

Si bien al considerar los resultados del grupo experimental y de control de forma conjunta si hay un efecto positivo del uso del “*b-learning*” sobre el rendimiento académico, es cierto también que al analizar los resultados por nivel no siempre el “*b-learning*” tiene una incidencia positiva sobre dicha variable.

Los valores que muestran datos favorables con respecto al grupo experimental que utilizó el modelo implementado están dados para los niveles Principiante A1 y Preintermedio B1- donde se detectan diferencias significativas en función del rendimiento académico alcanzado, permitiendo de esta manera mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad semipresencial. Sin embargo, en el nivel Elemental A2 resultó todo lo contrario, se podría decir que en este nivel el uso de la metodología *b-learning* no fue de ninguna ayuda en la mejora del rendimiento académico.

Los resultados nos confirman lo que sucede en la realidad, no siempre se obtienen los resultados esperados, así lo manifiesta Cabero (2006) sobre esta modalidad de formación a distancia apoyada en el *e-learning*, “que no siempre las esperanzas inicialmente depositadas en esta estrategia se han visto confirmadas en la aplicación práctica”. Para este autor uno de los motivos que más influye en el fracaso de las acciones de *e-learning* es el sentido de aislamiento y de soledad de los estudiantes. Existe un 80% de fracaso en la gestión de los cursos a distancia y más de un 60% de abandono por parte de los estudiantes (Cebrián, 2003: 31).

En este punto valdría la pena entonces preguntarnos qué sucedió en el nivel Elemental A2?, por qué en este nivel el uso del *b-learning* no incidió de una manera positiva en el rendimiento académico? los docentes y estudiantes habrán realizado las tareas asignadas de manera individual y colectiva programadas en el EVA? Si hacemos un análisis más detallado de los cursos pertenecientes al nivel Elemental A2, podemos ver que todos los cursos (paralelos H3, H4, I1, I3) del grupo de control que no utilizaron el “modelo *b-learning*” propuesto tienen un mejor rendimiento que aquellos que si lo utilizaron (paralelos H1, H2, I2, I4)), por qué?.

La mayoría de modelos conceptuales dirigidos a investigar los factores que determinan el éxito en los resultados del *e-learning* diferencian entre factores humanos (que afectan a docentes y a discentes) y factores del diseño del sistema en sí, entre otros tenemos: la interacción profesor-alumno, la interacción estudiante-estudiante, la estructura del curso, el contenido del curso, la facilidad de la tecnología utilizada, la automotivación, la experiencia previa con el Internet, y los estilos de aprendizaje (Concannon, Flynn y Campbel 2005).

Creemos que el fracaso del uso del “modelo *b-learning*” para el grupo experimental del nivel Elemental A2 no se debe a cuestiones inherentes a la estructura y diseño del EVA en sí, ya que para todos los niveles de inglés (Principiante A1, Elemental A2 y Preintermedio B1) se utilizó la misma metodología de trabajo en línea: la metodología PACIE, con lo que se logró claridad y organización en la información presentada y de esa manera se ofreció una adecuada orientación al estudiante. Además, para los tres niveles se diseñaron el mismo tipo de materiales y herramientas, así como también se utilizaron las mismas actividades de interacción y de evaluación con el fin de mantener los mismos estándares académicos, por supuesto de acuerdo a los contenidos y objetivos establecidos en la planificación microcurricular para cada nivel.

Las dificultades de aprendizaje podrían deberse a otros factores como: una inadecuada explotación de los recursos por parte de los docentes, en el sentido de que algunos de los recursos fueron ignorados, tal vez por desconocimiento sobre las ventajas que traían consigo para el desarrollo de las habilidades del idioma inglés. Otra causa podría ser la reducida participación de los docentes en cuanto a una oportuna comunicación y retroalimentación con los estudiantes, lo que pudo haber impedido que se enriquezca la eficiencia comunicativa, de manera que el profesor conozca si el alumno está o no respondiendo a la metodología y así alcance los objetivos establecidos. Al mismo tiempo, esta falta de retroalimentación y seguimiento a los logros alcanzados pudo haber causado dificultad para mantener a los estudiantes motivados y de esa manera obtener resultados positivos en el proceso de aprendizaje.

Al respecto Bartolomé (2004) considera que algunas razones para que existan problemas o déficit en la implementación de modelos *e-learning*, pueden ser los propios estudiantes, en el sentido de que por ejemplo con los procesos *e-learning* se acentúa la importancia de los trabajos escritos, cuando llegan a las universidades estudiantes con serios déficits en habilidades de lecto-escritura. Por otro lado, los sumergimos en un entorno de trabajo autónomo cuando vienen de establecimientos secundarios que en gran medida han seguido con técnicas magistrales y sistemas directivos. Así mismo, otro aspecto a considerar son los profesores, quienes tienen que pasar de utilizar un ordenador, a tratar de utilizarlo como soporte para su pensamiento y su acción, lo cual no es difícil pero simplemente se requiere 2 o 3 años para que el ordenador e Internet se conviertan para el profesor en un entorno tan familiar como lo son los libros.

En consonancia con lo expuesto anteriormente, autores como Cabero (2006) y Salinas (2005) coinciden en reconocer las posibilidades que brindan los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVA) para potenciar el aprendizaje individual y colectivo, sin embargo está ampliamente demostrado que “la clave del cambio metodológico hacia un modelo de aprendizaje *e-learning* o *b-learning* no es para aprender más sino aprender diferente” preparando y dotando a los estudiantes con habilidades y destrezas que les permitan desenvolverse en una sociedad cada vez más apoyada en las tecnologías y con una gran cantidad de información que va creciendo constantemente (Bartolomé, 2004).

En este sentido, cabe hacer referencia también a los aportes de Encarnación y Legañoa (2013) quienes después de realizar un estudio en la Universidad APEC de República Dominicana plantean que en cursos soportados por EVA la construcción de los aprendizajes se da a partir de la actividad del estudiante con los materiales (autoaprendizaje) y su comunicación con otros (aprendizaje colaborativo), es decir la interactividad cognitiva se desarrolla en la medida que el estudiante desarrolla nuevas estrategias de aprendizaje para la realización de las actividades instructivas.

De igual modo, Aguaded y Cabero (2013:46) manifiestan que por mucho que las plataformas educativas incorporen herramientas Web 2.0 (blogs, wikis, etc.) si no se da un cambio de actitud en los participantes, seguiremos llevando a cabo acciones formativas virtuales meramente tradicionales y transmisoras.

Lo comentado nos lleva a señalar que por encima de los aspectos tecnológicos, sobresalen los aspectos ideológicos, referidos a la significación que adquiere el alumno en su propio proceso de aprendizaje, y la importancia de la colaboración y el aprendizaje social. Estamos refiriendo a nuevas maneras de aprender, en las que la tecnología juega un rol integral en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

8.1.3. Resultados Regresión no Lineal

Apoyándonos en la información que se ha recogido del grupo experimental y con el propósito de analizar si alguna otra variable independiente como: el día del encuentro presencial (sábado o domingo), el nivel (Principiante A1, Elemental A2 y Preintermedio B1), el género (masculino o femenino), la carrera cursada por el alumnado (salud, ingenierías, humanas, artes, jurisprudencia, administración y auditoría) y la edad del alumnado, tienen algún efecto en el rendimiento académico del alumnado (a más del uso de la metodología “*b-learning*”), se aplicó un modelo econométrico de Regresión no Lineal (*Ordered Logistic Regression*).

Se ha planteado la aplicación del modelo *Ordered Logistic Regression* ya que en nuestro análisis la variable de respuesta (nota del examen-rendimiento) es una variable *discreta* (cuyos valores están limitados a 40 valores entre 0.1 y 4 puntos) y *ordinal* ya que los valores pueden ser ranqueados en orden (Frone, 1997 e *idre*, s/f). Para su aplicación se ha utilizado el programa estadístico STATA. Algunas de las regresiones obtenidas se pueden observar en el ANEXO #8. A continuación presentamos una de ellas, la misma que nos permitirá explicar el modelo utilizado.

CUADRO No. 31. Regresión no lineal

Ordered logistic regression				Number of obs = 886		
				LR chi2(38) = 199.37		
				Prob > chi2 = 0.0000		
Log likelihood = -2681.5365				Pseudo R2 = 0.0358		
Nota	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
Plataforma	-.1552634	.123441	-1.26	0.208	-.3972033	.0866765
hombre	-.0350899	.130855	-0.27	0.789	-.291561	.2213813
Sabado	.9555098	.1329664	7.19	0.000	.6949005	1.216119
CienciasHu~s	-.2260103	.4829598	-0.47	0.640	-1.172594	.7205736
Ingenierias	.1937948	.4702984	0.41	0.680	-.727973	1.115563
Artes	-.6494959	.5576624	-1.16	0.244	-1.742494	.4435023
Salud	.1757151	.4952237	0.35	0.723	-.7949055	1.146336
Jurisprude~a	-.1162052	.5295261	-0.22	0.826	-1.154057	.9216468
Administra~d	-.2707906	.4658552	-0.58	0.561	-1.18385	.6422688
NivelA1	.3456413	.1507756	2.29	0.022	.0501266	.641156
NivelA2	.0926203	.1583167	0.59	0.559	-.2176748	.4029153
NivelB1	0	(omitted)				
_IEdad_19	.6084258	1.448853	0.42	0.675	-2.231274	3.448126
_IEdad_20	.5786604	1.434699	0.40	0.687	-2.233297	3.390618
_IEdad_21	.2869889	1.436692	0.20	0.842	-2.528876	3.102854
_IEdad_22	-.085811	1.438238	-0.06	0.952	-2.904706	2.733084
_IEdad_23	-.1129637	1.439277	-0.08	0.937	-2.933894	2.707967
_IEdad_24	-.3692121	1.446259	-0.26	0.799	-3.203828	2.465404
_IEdad_25	-.447821	1.453631	-0.31	0.758	-3.296885	2.401243
_IEdad_26	-.5910864	1.458702	-0.41	0.685	-3.45009	2.267917
_IEdad_27	-.5389131	1.457605	-0.37	0.712	-3.395766	2.31794
_IEdad_28	-.1473072	1.471365	-0.10	0.920	-3.031129	2.736514
_IEdad_29	-1.167164	1.485052	-0.79	0.432	-4.077813	1.743486
_IEdad_30	-.2366967	1.512627	-0.16	0.876	-3.201392	2.727998
_IEdad_31	-1.029827	1.546545	-0.67	0.505	-4.061001	2.001346
_IEdad_32	-.4585501	1.552157	-0.30	0.768	-3.500722	2.583622
_IEdad_33	-2.010988	1.511655	-1.33	0.183	-4.973778	.9518021
_IEdad_34	-1.684328	1.614954	-1.04	0.297	-4.849581	1.480924
_IEdad_35	.2612619	1.635817	0.16	0.873	-2.944881	3.467405
_IEdad_36	-1.389925	2.097741	-0.66	0.508	-5.501422	2.721573
_IEdad_37	-1.857856	2.031023	-0.91	0.360	-5.838587	2.122875
_IEdad_38	-1.740044	2.026608	-0.86	0.391	-5.712122	2.232035
_IEdad_39	-1.984899	1.700636	-1.17	0.243	-5.318084	1.348285
_IEdad_40	-2.086075	1.660598	-1.26	0.209	-5.340787	1.168637
_IEdad_42	-.185215	2.024271	-0.09	0.927	-4.152714	3.782283
_IEdad_43	2.798878	2.031065	1.38	0.168	-1.181937	6.779693
_IEdad_44	-2.50549	2.021178	-1.24	0.215	-6.466925	1.455946
_IEdad_45	-.9464833	1.711592	-0.55	0.580	-4.301143	2.408176
_IEdad_48	1.150018	1.788102	0.64	0.520	-2.354598	4.654633

Fuente: Datos obtenidos programa estadístico STATA

Interpretación del Modelo:

En este análisis la medida de resultado es la *Nota* (rendimiento), desde la cual vamos a ver qué relaciones existen con las variables: plataforma (uso del *b-learning*), día (sábado o domingo), nivel (Principiante A1, Elemental A2

y Preintermedio B1-), género (masculino o femenino), carrera cursada (salud, ingenierías, humanas, artes, etc.) y edad. Definiremos a continuación los diferentes elementos del modelo:

Log likelihood.- Es el logaritmo de la verosimilitud del modelo. Es usado en la prueba del LR χ^2 .

Number of obs.- Es el número de observaciones usadas en la regresión no lineal.

LR χ^2 (36).- es la prueba del índice de probabilidad (*likelihood Ratio LR*) χ^2 -cuadrado que al menos uno de los coeficientes de regresión de los predictores no es igual a cero en el modelo. En número entre paréntesis indica los grados de libertad de la distribución χ^2 usados para comprobar la estadística LR χ^2 y es definido por el número de predictores en el modelo.

Prob > χ^2 .- Es el valor-p del índice de probabilidad (*likelihood Ratio LR*). El valor-p está basado en la asunción de la hipótesis de partida o nula. El test del Chi-cuadrado <0.00001, nos llevaría a concluir que al menos uno de los coeficientes de regresión en el modelo no es igual a cero.

Nota.- Esta es la variable de respuesta en la regresión no lineal. Corresponde a la nota del examen o rendimiento académico del alumnado.

Coef.- Estos son los coeficientes de regresión logística *log-odds (logit)*. La interpretación estándar del coeficiente *logit* es que por un incremento de unidad en el predictor, el nivel de la variable de respuesta se espera que cambie por su respectivo coeficiente de regresión en la escala logística de *log-odds*, mientras que las otras variables en el modelo se mantienen constantes.

Std. Err. - Estos son los errores estándar de los coeficientes de regresión individual. Son usados en el cálculo del valor estadístico z y en el intervalo de confianza del coeficiente de regresión.

z and P>|z|.- Son los valores estadísticos y el valor-p respectivamente, para la hipótesis nula que el coeficiente de regresión de un predictor individual es igual a cero si el resto de predictores están en el modelo. El valor

estadístico z es la razón del *Coef.* hacia el *Std.Err.* del predictor respectivo. El valor z sigue una distribución estándar normal que se utiliza para comprobar una hipótesis alternativa a dos caras que el *Coef.* no es igual a cero. Z es igual a los dos extremos del intervalo de confianza 2 y -2.

El $P > |z|$ se define como la probabilidad de que un valor estadístico z particular es al menos tan extremo como lo que ha sido observado bajo la hipótesis nula. Se rechaza la hipótesis nula si el valor- p asociado al resultado observado es igual o menor que el nivel de significación establecido convencionalmente 0,05.

Análisis:

Al ser un modelo no lineal, lo más importante es analizar si las variables (plataforma, día, género, carrera y edad) son significativas y si el efecto sobre el rendimiento (nota) es positivo o negativo, ya que la interpretación del coeficiente es diferente.

De todos los cruces que se pudieron establecer, lo más destacado es, como se puede observar en el cuadro #30, el valor estadístico z para el predictor “Plataforma” es -1.26 con un valor- p asociado de 0.208. Si establecemos nuestro nivel de significación a 0.05 no podemos rechazar la hipótesis nula y por lo tanto concluimos que el coeficiente de regresión para la variable “Plataforma” no es estadísticamente diferente de cero al estimar la *Nota*, dado que otras variables son consideradas en el modelo.

De igual manera en el cuadro #30, el valor estadístico z para el predictor “sábado” es 7.19 con un valor- p asociado de <0.0001 . Si nuevamente establecemos nuestro nivel de significación a 0.05, podemos rechazar la hipótesis nula y concluir que el coeficiente de regresión para la variable “sábado” es estadísticamente diferente de cero al estimar la *Nota*, dado que otras variables son consideradas en el modelo.

Asimismo, la diferencia observada entre hombres y mujeres sobre el estado de la “Nota” (rendimiento), no es estadísticamente significativo en el nivel de

significación 0.05 cuando se tienen en cuenta las variables día, carrera y edad.

En relación a las variables “carrera” y “edad” no se aprecia un efecto significativo en relación a la “Nota”, por lo que no se puede rechazar la hipótesis nula de que el coeficiente es igual a cero, es decir estadísticamente no son significativas.

En resumen y tras el análisis realizado con las regresiones obtenidas, las únicas variables significativas estadísticamente son “sábado”, “Nivel A1” y “Nivel B1-”. Estas tres variables afectan positivamente a la “Nota” y la variable más significativa estadística y económicamente de las tres es “sábado”, lo que quiere decir que la variable “sábado” tiene un efecto positivo sobre las notas del examen. Es decir, que para un estudiante de modalidad semi-presencial del DEDI de la UTA que estudia el día sábado, la probabilidad de que tenga un mejor rendimiento es mayor que para aquel que asiste el día domingo.

Asimismo, estos resultados nos corroboran la información obtenida en los sub-apartados anteriores, que en los niveles Principiante A1 y Preintermedio B1 el uso del “modelo *b-learning*” sí incide en el rendimiento de los estudiantes; así como también el día en el que el estudiante asiste a la clase o encuentro presencial, en este caso el “sábado”, el cual puede considerarse un factor significativo que incide de manera positiva en el rendimiento académico de los estudiantes. En consecuencia, consideramos que este análisis aporta con datos interesantes para comprender mejor la relación entre otras variables como “rendimiento académico” y “día” por ejemplo.

8.2. Con respecto al Objetivo General No. 2 y a la Variable de estudio: Satisfacción.

La satisfacción es un concepto que está estrechamente ligado con la calidad en la educación universitaria y es relativa a la satisfacción de los agentes implicados, desde quien diseña el proceso y presta el servicio hasta quienes son los usuarios o destinatarios. En la revisión de la literatura especializada no existe un consenso acerca del significado del concepto “satisfacción” en relación a la formación recibida, bien sea en forma presencial o a través de la red, sin embargo estudios hechos al respecto comparten el interés sobre la percepción que los estudiantes tienen sobre el ambiente en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández-Pascual et al., 2013). Por su parte, Bollinger y Wasilik (2009, en Aguaded y Cabero, 2013: 33) plantean la idea de que un aumento del grado de satisfacción por parte del profesorado aumenta la satisfacción de los alumnos en el contexto de la formación virtual y en su eficacia.

En la presente investigación se ha utilizado como técnica de recolección de datos la encuesta, la misma que se pasó a los docentes y estudiantes del grupo experimental tras la aplicación del “modelo *b-learning*”, con el fin de captar, apreciar y percibir el grado de complacencia con dicha metodología para la toma de decisiones. El objetivo fundamental es utilizar la información proporcionada por docentes y estudiantes para ser revertida en la mejora de la calidad del modelo propuesto y los cursos virtuales y será objeto de un planteamiento de propuestas de mejora o recomendaciones para futuras aplicaciones.

A continuación se presentan los resultados obtenidos ante las diferentes interrogantes que se plantearon a los sujetos. Para facilitar la interpretación de los datos, éstos han sido analizados de acuerdo a tres áreas: datos generales, valoración del EVA y valoración de la experiencia. Los resultados que se examinaron en cada una de las áreas encuestadas, fueron sometidos a un análisis de tipo descriptivo, al ser datos de tipo categórico sus resultados serán representados por medio de gráficas circulares, de barras o de columnas. Hay que señalar que algunas de las categorías en las

encuestas son de tipo “no excluyente”, por tanto el sujeto puede hacer referencia a una o varias categorías al mismo tiempo, por lo que la suma de los porcentajes no siempre es necesariamente 100%.

Datos Generales

En este primer bloque se analizaron preguntas relacionadas con características demográficas y específicas de cada individuo, como el género, la edad, el día en el que se imparte o toma la clase presencial, el nivel de inglés que cursa o dicta y nivel de competencia en el manejo de las TIC. Todas estas son preguntas introductorias.

Valoración del EVA

En este bloque resulta importante conocer la opinión de docentes y estudiantes, usuarios del EVA, con respecto a su concepción sobre la organización y estructuración del aula virtual, los diferentes componentes de cada bloque académico, la utilidad de las diferentes herramientas y actividades incluidas, colaboración y trabajo en equipo, dificultades encontradas en la utilización, necesidades para su apropiada utilización e implementación, grado de participación del profesor y tiempo invertido en la realización o utilización. La temporalidad ha sido uno de los temas más controversiales en cuanto a la propuesta de utilización del Aula Virtual por el tipo de información que expresaron docentes y alumnos referente al tema.

Valoración de la experiencia

En este bloque se examinan preguntas referidas a valorar su experiencia con el uso del EVA bajo la modalidad *b-learning*. Determinar ventajas, recomendaciones; determinar si con este modelo se puede dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar el rendimiento académico; habilidades, competencias, actitudes y valores desarrollados; y la evaluación de los aprendizajes.

8.2.1. Análisis e interpretación de los datos obtenidos en las encuestas dirigidas al profesorado y alumnado

A continuación se detalla el análisis e interpretación de los resultados de la encuesta aplicada al profesorado:

ENCUESTA A DOCENTES DE INGLÉS DE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL DEL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS DE LA UTA.

DATOS GENERALES

CUADRO No. 32. Encuesta a docentes – Pregunta 1

Sr/Srta. Estudiante complete la siguiente información personal.		
1. Género:		
Preguntas	%	Respuestas
Femenino	85,7%	12
Masculino	14,3%	2
Total		14

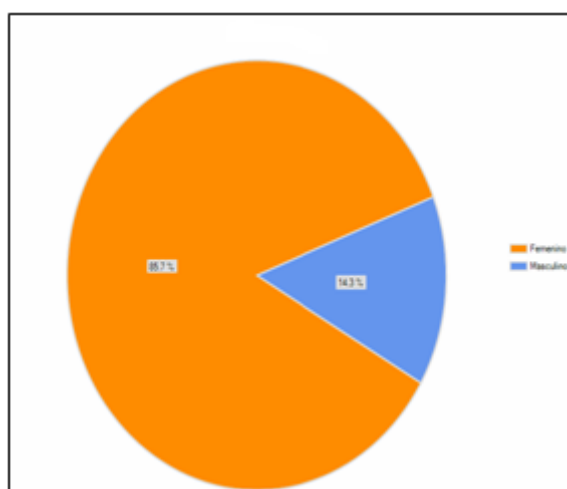
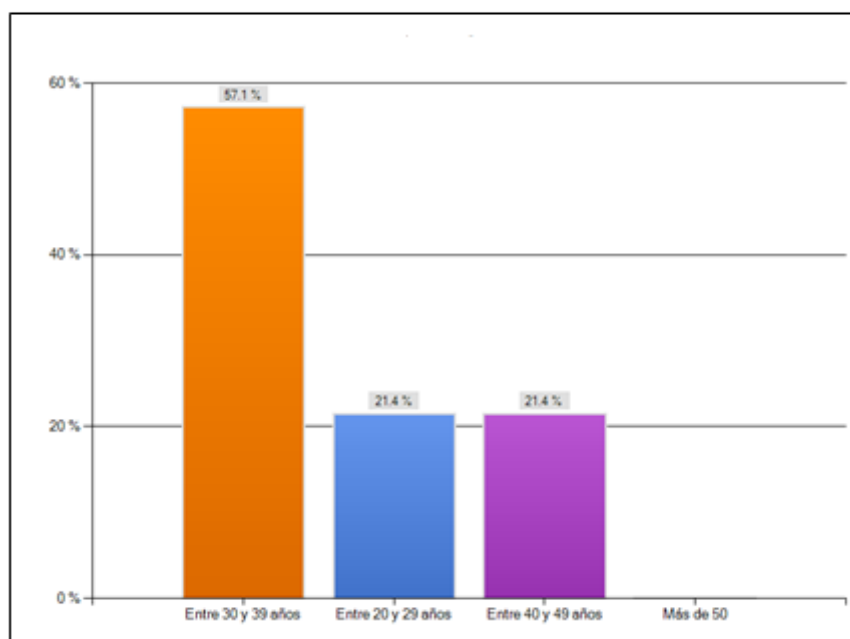


GRÁFICO No. 13. Encuesta a docentes – Pregunta 1

Podemos observar en el cuadro la distribución por género del total de los docentes que utilizaron el modelo *b-learning*, observándose el predominio del grupo mujer con el 85.7%, mientras que solamente el 14.3% eran hombres.

CUADRO No. 33. Encuesta a docentes – Pregunta 2

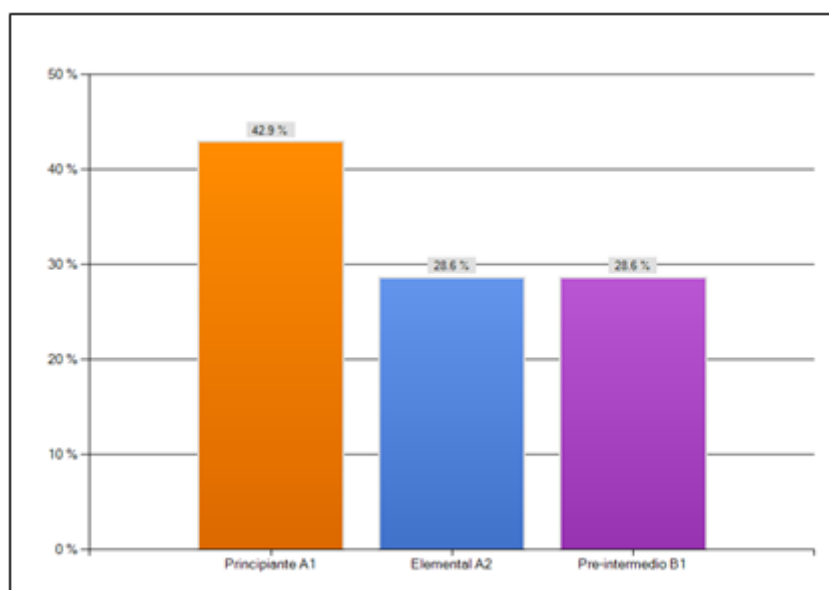
2. ¿Cuántos años tiene?		
Preguntas	%	Respuestas
Entre 30 y 39 años	57,1%	8
Entre 20 y 29 años	21,4%	3
Entre 40 y 49 años	21,4%	3
Más de 50 años	0,0%	0
Total		14

**GRÁFICO No. 14. Encuesta a docentes – Pregunta 2**

Como podemos observar la mayoría de docentes que utilizaron el “modelo *b-learning*” un 57.1% tienen entre 30 y 39 años, en relación con un 21.4% de docentes entre 20 y 29 años, al igual que otro 21.4% de docentes entre 40 y 49 años. Esto quiere decir que una gran mayoría de docentes, más del 70%, son personas jóvenes que no pasan de los 40 años, por lo que la tecnología es parte de su vida y la ocupan de distintas formas y con distintos fines.

CUADRO No. 34. Encuesta a docentes – Pregunta 3

3. Escoja el nivel del curso con el que utilizó el “modelo b-learning”:		
Preguntas	%	Respuestas
Principiante A1	42,9%	6
Elemental A2	28,6%	4
Pre-intermedio B1	28,6%	4
Total		14

**GRÁFICO No. 15. Encuesta a docentes – Pregunta 3**

Como podemos observar un 42.9% de docentes trabajó con el primer nivel: Principiante A1, un 28.6% de docentes con el segundo nivel: Elemental A2 y otro 28.6% con el tercer nivel: Pre-intermedio B1, lo que quiere decir que hay más cursos en el primer nivel: Principiante A1, mientras que en los dos niveles siguientes hay el mismo número de cursos. Concretamente de los 14 cursos que utilizaron el “modelo b-learning”, 6 corresponden al nivel Principiante A1, 3 cursos al nivel Elemental A2 y 3 cursos al nivel Pre-intermedio B1.

CUADRO No.35. Encuesta a docentes – Pregunta 4

4. Escoja el día en el que se imparte el curso:		
Preguntas	%	Respuestas
Sábado	64,3%	9
Domingo	35,7%	5
Total		14

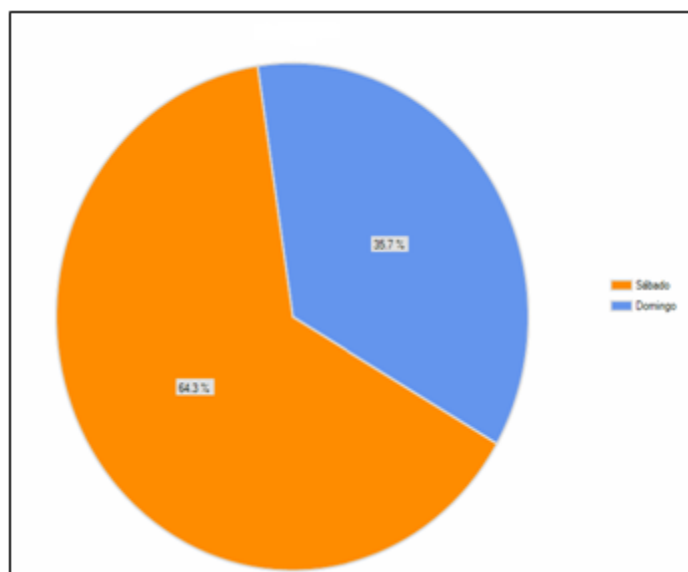
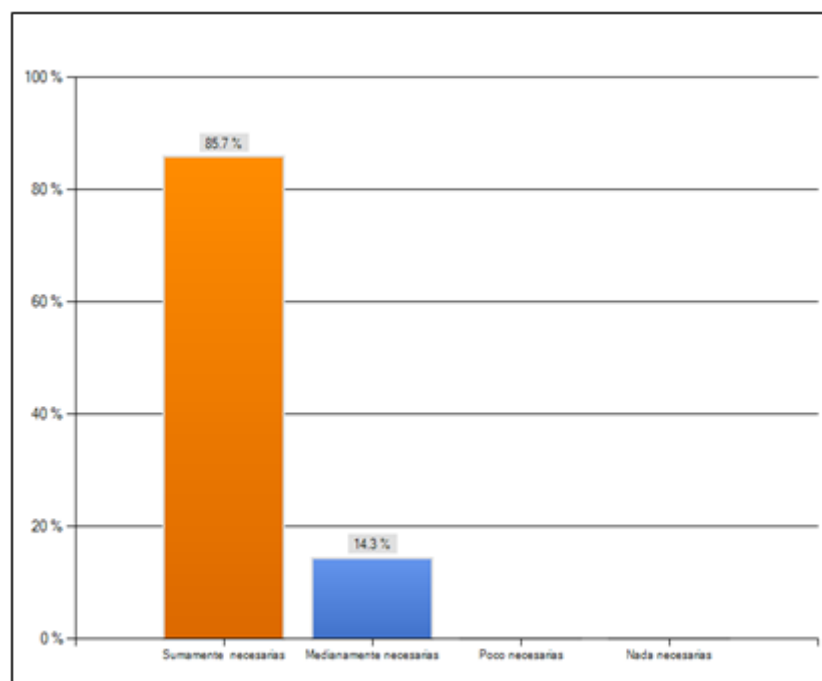


GRÁFICO No. 16. Encuesta a docentes – Pregunta 4

Como podemos observar la mayoría de cursos que utilizaron el “modelo *b-learning*”, un 64.3% fueron impartidos el día sábado, en comparación con un 35.7% de cursos que fueron impartidos el día domingo.

CUADRO No.36. Encuesta a docentes – Pregunta 5

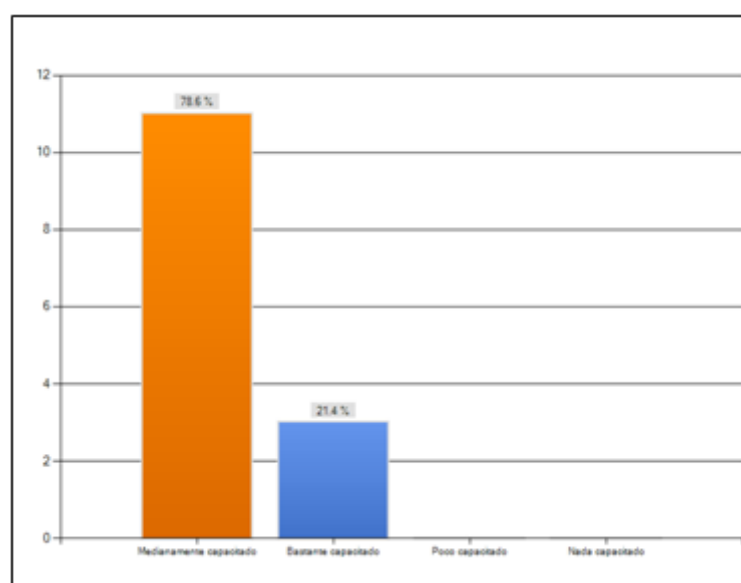
5. En su opinión, ¿qué tan necesarias son las TIC en la Educación Superior Semipresencial del mundo de hoy?		
Preguntas	%	Respuestas
Sumamente necesarias	85,7%	12
Medianamente necesarias	14,3%	2
Poco necesarias	0,0%	0
Nada necesarias	0,0%	0
Total		14

**GRÁFICO No. 17. Encuesta a docentes – Pregunta 5**

Como podemos observar la gran mayoría de docentes un 85.7% creen que las TIC son sumamente necesarias en la Educación Superior Semipresencial del mundo de hoy, en comparación con un 14.3% de docentes que creen que las TIC son medianamente necesarias. La información obtenida es alentadora ya que la gran mayoría de docentes reconocen que no se puede seguir enseñando de una manera tradicional, en la actualidad los avances tecnológicos ofrecen mayores y mejores herramientas que dinamizan el proceso formativo, especialmente en la modalidad semipresencial.

CUADRO No.37. Encuesta a docentes – Pregunta 6

6. ¿Qué tan capacitado/a está usted en el manejo de las TIC y las herramientas de la Web 2.0 para el aprendizaje activo y colaborativo?		
Preguntas	%	Respuestas
Medianamente capacitado	78,6%	11
Bastante capacitado	21,4%	3
Poco capacitado	0,0%	0
Nada capacitado	0,0%	0
Total		14

**GRÁFICO No. 18. Encuesta a docentes – Pregunta 6**

Como podemos ver la mayoría de docentes un 78.6% manifiestan estar medianamente capacitados en el manejo de las TIC y las herramientas de la Web 2.0 para el aprendizaje activo y colaborativo, mientras que un 21.4% manifiestan estar bastante capacitados. De lo anterior podemos interpretar que el docente de esta época de cambios y transformaciones está consciente de la importancia de capacitarse en lo que corresponde a las TIC, por un lado para estar a la par con los avances de la tecnología y por otro para hablar el mismo lenguaje que los estudiantes y conocer la forma como ellos reciben la información. Esto indica que los docentes están en capacidad de utilizar las herramientas que ofrece el Internet, aunque es imprescindible la capacitación continua y permanente en esta área.

Valoración del Aula Virtual

CUADRO No.38. Encuesta a docentes – Pregunta 7

7. De las actividades implementadas en el Aula Virtual, ¿cuál o cuáles cree usted ha(n) sido la(s) que más le ha(n) enriquecido el proceso de enseñanza-aprendizaje? (Puede escoger más de una opción).		
Preguntas	%	Respuestas
Foros	85,7%	12
Cuestionarios "Quizes"	78,6%	11
Glosario	71,4%	10
Hot Potatoes "Crossword"	64,3%	9
Ejercicio "Vocabulario"	57,1%	8
Tarea	50,0%	7
Hot Potatoes "Song"	50,0%	7
Chat	42,9%	6
Wiki	14,3%	2
Diario	7,1 %	1
Total		14

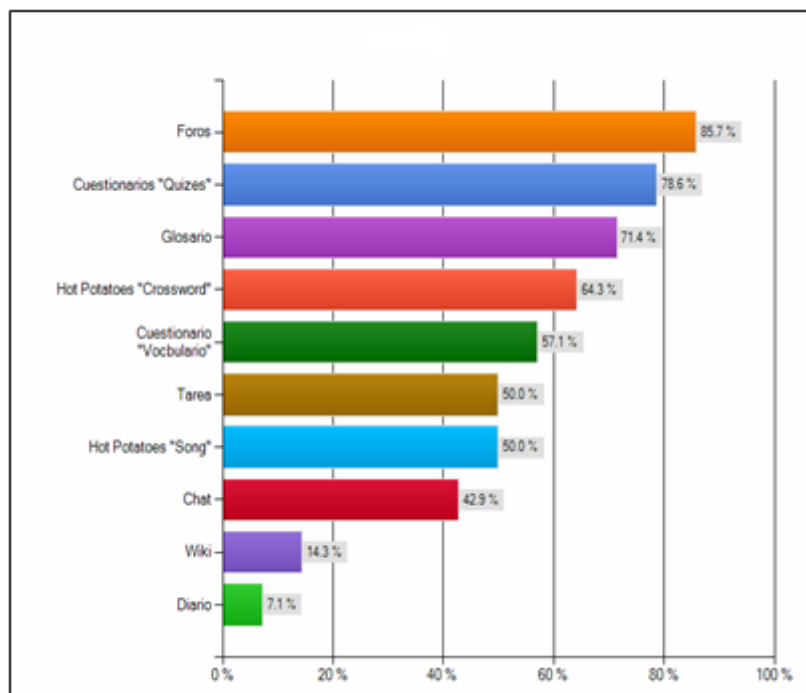


GRÁFICO No. 19. Encuesta a docentes – Pregunta 7

Como podemos ver de las actividades que se han implementado en la plataforma, para el docente la que más ha enriquecido el proceso de enseñanza-aprendizaje son los foros con un 85.7% de apoyo, seguida por los "quizes" con un 78.6 %, el glosario con un 71.4%, el crucigrama con un

64.3%, el ejercicio de vocabulario con un 57.1%, la tarea y la canción con un 50%, el chat con 42.9%, el wiki con un 14.3% y finalmente el diario con un 7.1%. De los resultados obtenidos vemos la diversidad de opiniones entre los docentes, sin embargo podemos inferir que la mayoría de actividades y herramientas de la web 2.0 incluidas en el aula virtual son consideradas por los docentes de gran utilidad ya que han permitido un aprendizaje más activo y participativo, destacando el uso de los foros académicos y de los cuestionarios “Quizes”.

CUADRO No.39. Encuesta a docentes – Pregunta 8

8. ¿Qué tan necesaria es la implementación de actividades que fomentan el trabajo colaborativo, como el WIKI, en la que los estudiantes trabajaron en grupos en la resolución de una tarea?

Preguntas	%	Respuestas
Medianamente necesario	42,9%	6
Sumamente necesario	35,7%	5
Poco necesario	21,4%	3
Nada necesario	0,0%	0
Total		14

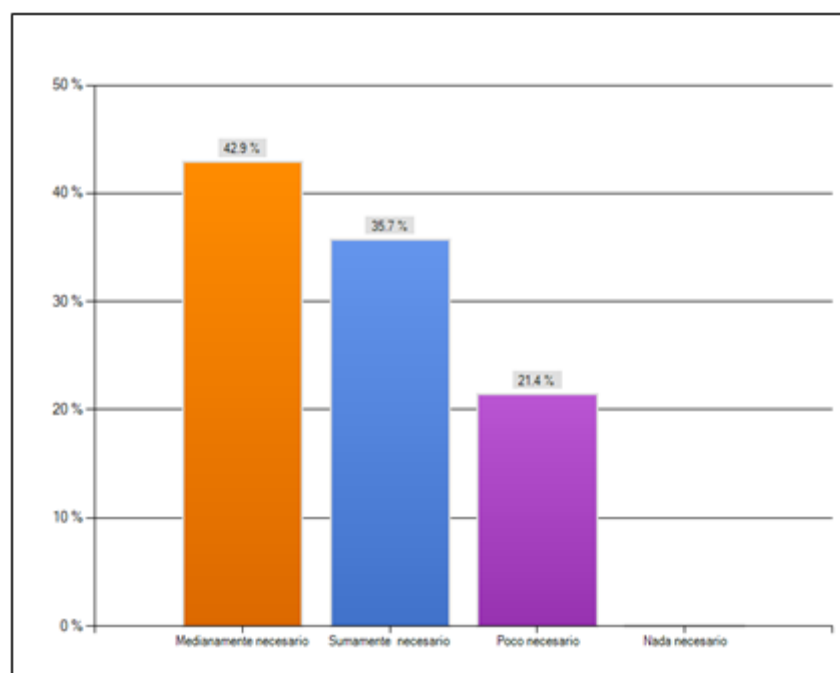


GRÁFICO No. 20. Encuesta a docentes – Pregunta 8

Un 42.9 % de los docentes encuestados consideran que la implementación de actividades que fomentan el trabajo colaborativo como el WIKI, son medianamente necesarias, en comparación con un 35.7% de docentes que consideran que son sumamente necesarias y un 21.4% que opinan que son poco necesarias. De los datos obtenidos podemos interpretar que en la gran mayoría de docentes hay aceptación en cuanto al principio de colaboración que rige a la plataforma Moodle, sin embargo hay la necesidad de concientizar en los docentes la importancia de este tipo de actividades en las que se fomenta el trabajo de grupos de alumnos para que juntos aprendan y busquen soluciones.

CUADRO No.40. Encuesta a docentes – Pregunta 9

9. ¿En qué medida todos los integrantes del grupo participaron y colaboraron en la realización de la actividad colaborativa WIKI?		
Preguntas	%	Respuestas
Medianamente	57,1%	9
Bastante	21,4%	3
Poco	21,4 %	3
Nada	0,0%	0
Total		14

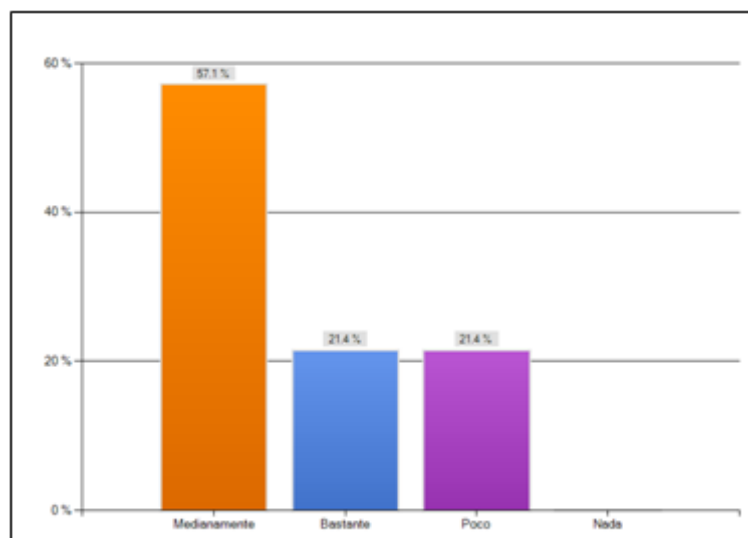


GRÁFICO No. 21. Encuesta a docentes – Pregunta 9

Un 57.1% de los docentes creen que los integrantes de los diferentes grupos participaron y colaboraron medianamente en la realización de la actividad colaborativa WIKI, en comparación con un 21.4% de docentes que opinan que los integrantes del grupo participaron bastante y otro 21.4 % que opinan que participaron muy poco. Los resultados obtenidos nos da la pauta para entender que este tipo de actividades colaborativas requieren de mayor apoyo, guía, control y retroalimentación por parte del profesor-tutor, con el fin de concientizar en los estudiantes el hecho de que el éxito individual contribuye al éxito de la tarea, por lo que es importante que cada integrante del grupo realice una parte justa de la tarea.

CUADRO No.41. Encuesta a docentes – Pregunta 10

10. ¿Cómo calificaría usted la organización del Aula Virtual, la cual está dividida en bloques: BLOQUE 0 o SECCIÓN DE COMUNICACIÓN sobre el curso, el tutor y la evaluación, BLOQUES ACADÉMICOS que poseen la información y contenidos en sí de la materia y BLOQUE DE CIERRE en el que obtenemos la retroalimentación de los estudiantes sobre los contenidos, estructura del aula y nuestra labor tutorial?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante adecuada	100%	14
Medianamente adecuada	0,0%	0
Poco adecuada	0,0%	0
Nada adecuada	0,0%	0
Total		14

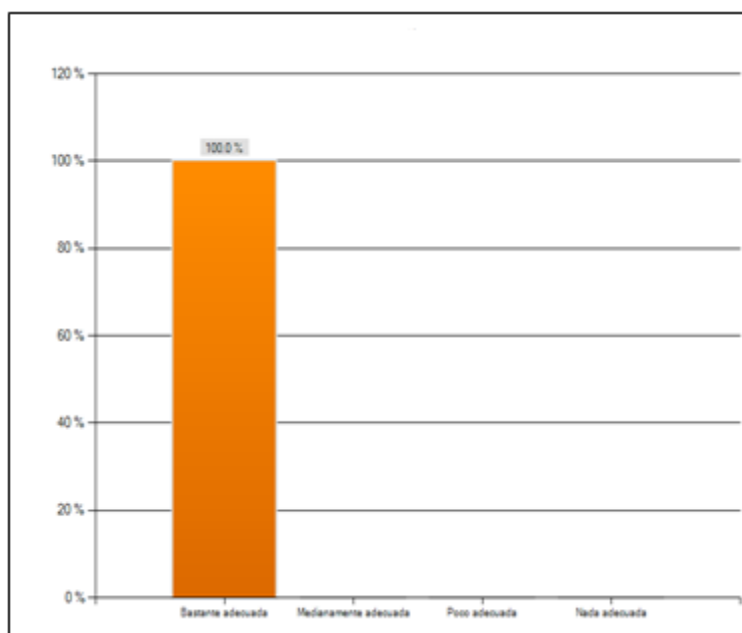


GRÁFICO No. 22. Encuesta a docentes – Pregunta 10

Como podemos ver el 100% de los docentes creen que la organización de la Plataforma Virtual es bastante adecuada, lo cual nos muestra que la metodología PACIE utilizada para el diseño y organización de los EVA es la apropiada. Esta metodología de trabajo en línea nos ha permitido organizar los contenidos y actividades de manera que se facilite el proceso de transición de enseñar en el aula convencional a guiar por Internet.

CUADRO No.42. Encuesta a docentes – Pregunta 11

11. ¿Cómo calificaría usted la efectividad en la organización de los diferentes materiales didácticos y actividades en cada Bloque Académico o Unidad, en el que se incluye: una Sección de Exhibición del conocimiento, una Sección de Construcción del conocimiento y una Sección de Evaluación del Conocimiento?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante adecuado	100%	14
Medianamente adecuado	0,0%	0
Poco adecuado	0,0%	0
Nada adecuado	0,0%	0
Total		14

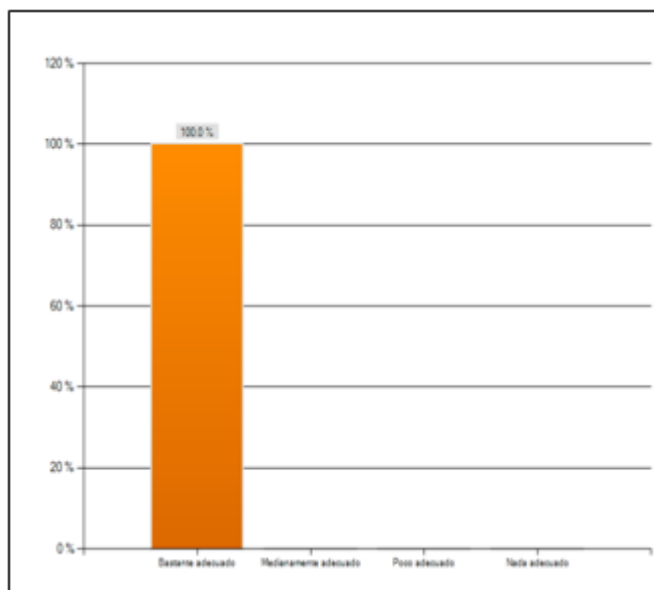


GRÁFICO No. 23. Encuesta a docentes – Pregunta 11

El 100% de los docentes califican la efectividad en la organización de los diferentes materiales didácticos y actividades en cada Bloque Académico o Unidad como bastante adecuada, esta idea concebida por todos los docentes que utilizaron las aulas virtuales confirma la utilidad de la metodología PACIE, la misma que fue utilizada para la organización de recursos y actividades en cada Bloque Académico.

CUADRO No.43. Encuesta a docentes – Pregunta 12

12. ¿Cuál fue el inconveniente o dificultad más grande que usted encontró al momento de utilizar la Plataforma Virtual? (Puede escoger más de una opción)		
Preguntas	%	Respuestas
Tiempo disponible para hacer el seguimiento y monitoreo de las actividades y tareas de los estudiantes	57,1%	8
Dificultades de acceso por la lentitud o fallas del Sistema de la Plataforma Moodle de la UTA.	57,1%	8
Poco interés en los estudiantes	14,3%	2
Desconocimiento sobre TIC's y/o herramientas Web 2.0.	14,3%	2
Otro (especifique):	7,1%	1
Total		14

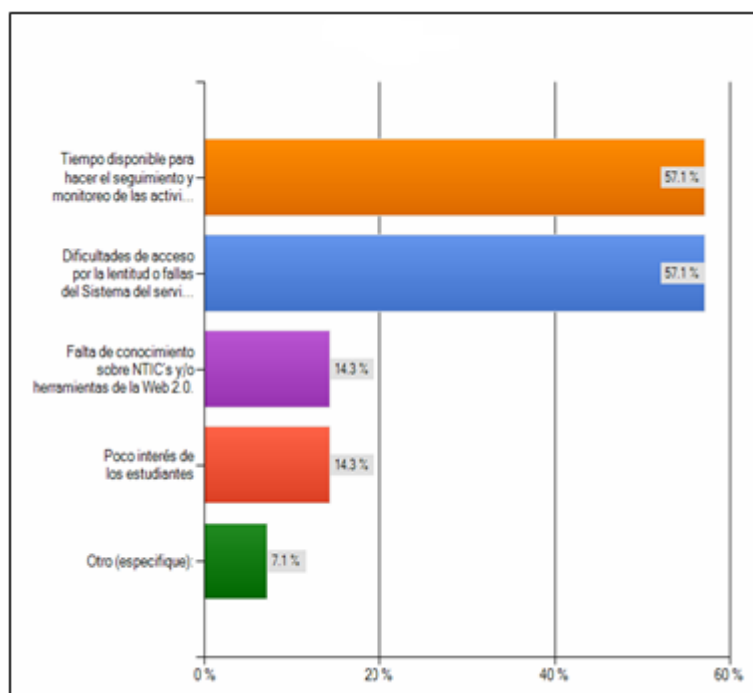


GRÁFICO No. 24. Encuesta a docentes – Pregunta 12

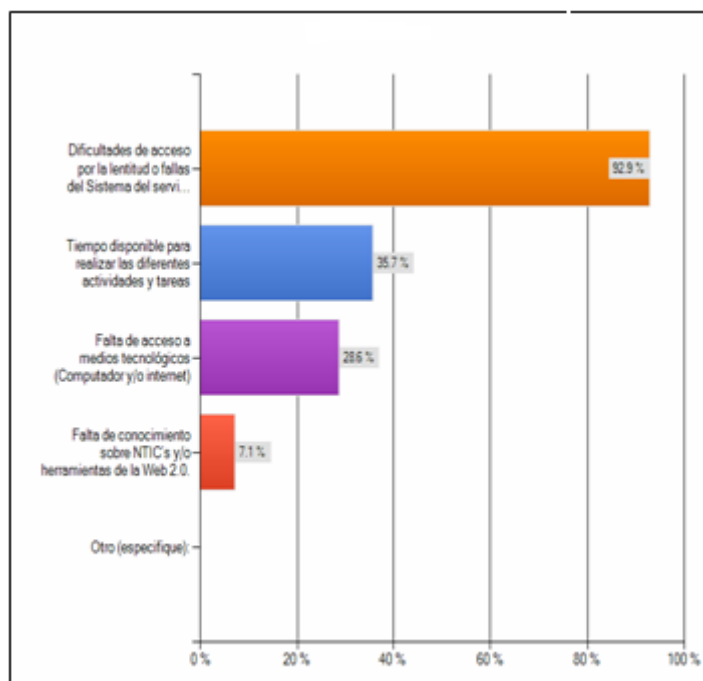
Como podemos ver en el cuadro, las dificultades más grandes que los docentes encontraron al momento de utilizar la Plataforma Virtual son: el acceso por la lentitud o fallas del Sistema de la Plataforma Moodle de la UTA con un 57.1%; así como también el tiempo disponible para hacer el seguimiento y monitoreo de las actividades y tareas de los estudiantes con otro 57.1%; seguido del poco interés de los estudiantes con un 12.3%; la falta de conocimiento sobre TIC's y/o herramientas Web 2.0 con un 11.3% y finalmente "otro" con un 5.5%.

En la opción "otro" hay un comentario que dice textualmente "la velocidad del servicio de internet es muy lenta", mismo que se relaciona con una de las mayores dificultades antes mencionadas. Vemos entonces que el acceso al sistema de la UTA y el tiempo disponible fueron los inconvenientes más grandes encontrados por los profesores. En relación a la falta de tiempo, se podría disminuir esta situación de incertidumbre poniendo en práctica nuestra propuesta de asignar a los profesores-tutores un tiempo determinado dentro de sus labores académicas para realizar el seguimiento y monitoreo a los estudiantes.

CUADRO No.44. Encuesta a docentes – Pregunta 13

13. ¿Cuál cree que es el inconveniente más grande que tuvieron los estudiantes el momento de utilizar la Plataforma Virtual? (Puede escoger más de una opción).

Preguntas	%	Respuestas
Dificultades de acceso por la lentitud o fallas del Sistema de la Plataforma Moodle de la UTA	92,9%	13
Tiempo disponible para realizar las diferentes actividades y tareas	35,7%	5
Acceso a medios tecnológicos (Computador y/o internet)	28,6%	4
Desconocimiento sobre TIC's y/o herramientas de la Web 2.0.	7,1%	1
Otro (especifique):	0,0%	0
Total		14

**GRÁFICO No. 25. Encuesta a docentes – Pregunta 13**

Como podemos ver los docentes consideran que el inconveniente más grande que tuvieron los estudiantes el momento de utilizar la Plataforma Virtual es el acceso por la lentitud o fallas del Sistema del servidor de la Plataforma Moodle de la UTA con un 92.9%, seguido del tiempo disponible para realizar las diferentes actividades y tareas con un 35.7%; acceso a medios tecnológicos con un 28.6% y desconocimiento sobre TIC's y/o herramientas de la Web 2.0 con un 7.1%. Si analizamos las respuestas y las

comparamos con la pregunta anterior hay la misma tendencia en cuanto a los dos inconvenientes más grandes que los docentes piensan que tuvieron los estudiantes: el acceso a la plataforma de la UTA y el tiempo disponible, por lo que es importante tomar en cuenta estos aspectos para una futura implementación de las aulas virtuales, ya que problemáticas como fallas constantes en el sistema y no recibir el apoyo técnico correspondiente pueden despertar desconfianza en los actores educativos.

CUADRO No.45. Encuesta a docentes – Pregunta 14

14. ¿Cuán necesario es tener al inicio del semestre una “socialización” sobre el uso de la Plataforma Virtual con los docentes-tutores y los estudiantes, con el fin de guiarlos en cuanto a la organización del aula virtual, los recursos y materiales disponibles, la mecánica de participación y la gestión administrativa (matriculaciones, registro de calificaciones, informes por estudiante o por actividad, etc.)?		
Preguntas	%	Respuestas
Sumamente necesario	92,9%	13
Medianamente necesario	7,1%	1
Poco necesario	0,0%	0
Nada necesario	0,0%	0
Total		14

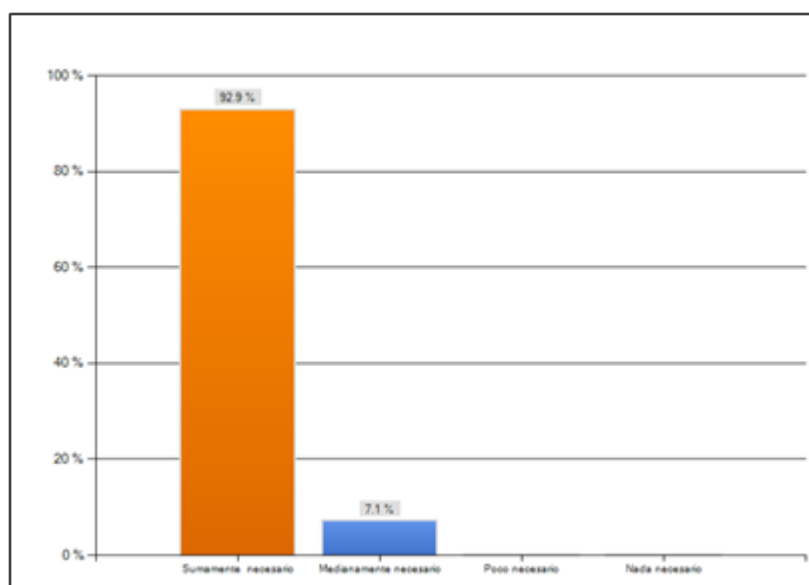


GRÁFICO No. 26. Encuesta a docentes – Pregunta 14

La gran mayoría de docentes un 92.9% creen que es sumamente necesario tener al inicio del semestre una “socialización” sobre el uso de la Plataforma Virtual con los docentes-tutores y los estudiantes, seguido de un 7.1% de docentes que consideran que es medianamente necesario. La opinión emitida por todos los docentes ratifica la importancia de llevar a cabo esta actividad con la finalidad de guiar a la comunidad educativa en cuanto a la organización, herramientas, y recursos disponibles en el aula virtual.

CUADRO No.46. Encuesta a docentes – Pregunta 15

15. ¿Cuán necesario es contar con el soporte técnico de un profesional en Informática en las diferentes etapas de: diseño, implementación y ejecución del Aula Virtual?		
Preguntas	%	Respuestas
Sumamente necesario	92,9%	13
Medianamentenecesario	7,1%	1
Poconecesario	0,0%	0
Nada necesario	0,0%	0
Total		14

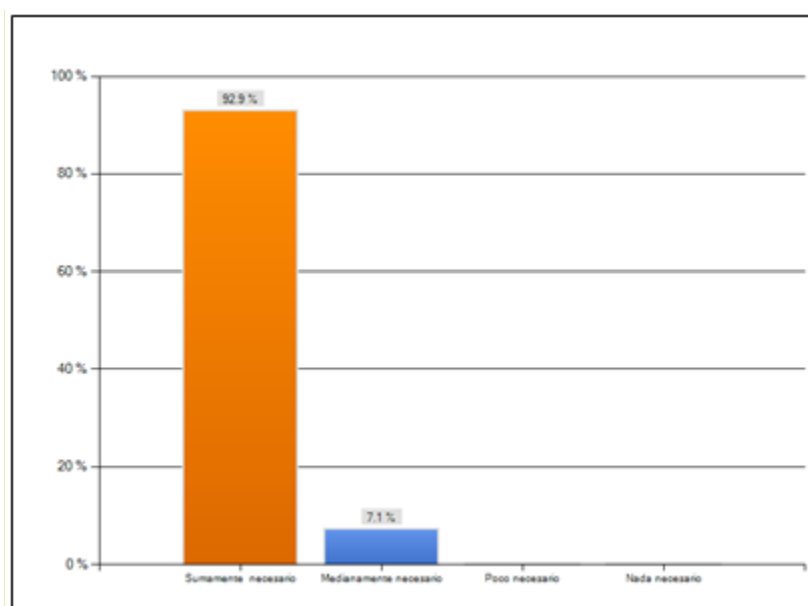


GRÁFICO No. 27. Encuesta a docentes – Pregunta 15

La gran mayoría de docentes un 92.9% consideran que es sumamente necesario contar con el soporte técnico de un profesional en Informática en las diferentes etapas de: diseño, implementación y ejecución del Aula Virtual, seguido por un 7.1% que consideran que es medianamente necesario. La valoración de esta respuesta deja claro la necesidad de que exista un trabajo multidisciplinario que incluya a los expertos en el área de formación específica (docentes de inglés) y a el o los especialistas en tecnología (diseñadores de materiales multimedia y expertos en programación) con el fin de obtener una herramienta autónoma para la formación del estudiante.

CUADRO No.47. Encuesta a docentes – Pregunta 16

16. ¿Considera usted que el grado de intervención y participación del docente-tutor en el Aula Virtual es crucial en el desarrollo de una “comunidad de aprendizaje” en línea verdadera?		
Preguntas	%	Respuestas
Si	85,7%	12
Indeciso	14,3%	2
No	0,0%	14
Total		14

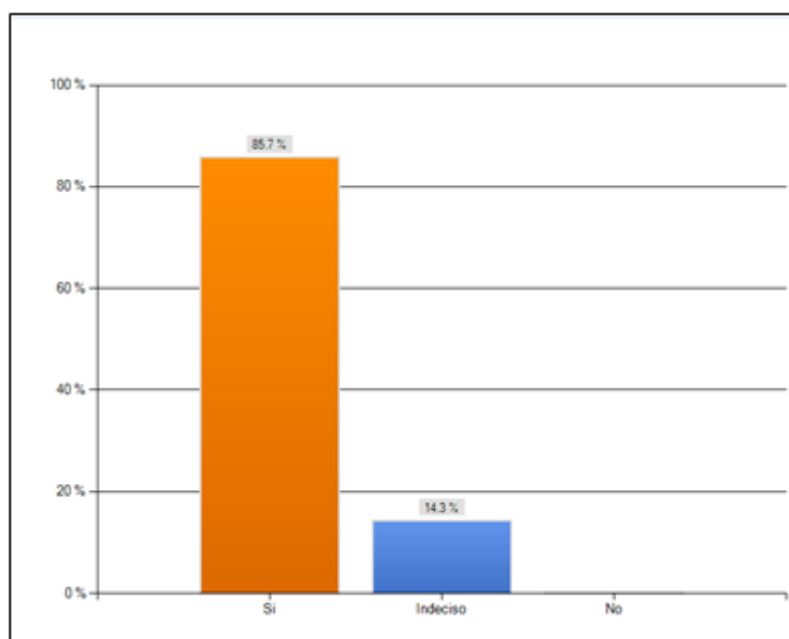


GRÁFICO No. 28. Encuesta a docentes – Pregunta 16

La gran mayoría de docentes un 85.7% creen que el grado de intervención y participación del docente-tutor en el Aula Virtual si es crucial en el desarrollo de una “comunidad de aprendizaje” en línea verdadera, mientras que un 14.3% está indeciso al respecto. Los datos son satisfactorios ya que un alto porcentaje de docentes reconocen la importancia de crear un sentido de comunidad en la educación virtual. Investigaciones han demostrado que estudiantes con fuertes sentimientos de comunidad tienen mayores posibilidades de persistir en este tipo de programas educativos en-línea que aquellos que se sienten solos, por lo que sin duda es imprescindible concientizar en la totalidad de docentes la importancia de esta tarea.

CUADRO No.48. Encuesta a docentes – Pregunta 17

17. ¿Cree usted que se debería asignar un tiempo a los profesores-tutores dentro de sus labores académicas para las labores de monitoreo y tutoría con los estudiantes?		
Preguntas	%	Respuestas
Si	92,9%	13
Indeciso	7,1%	1
No	0,0%	0
Total		14

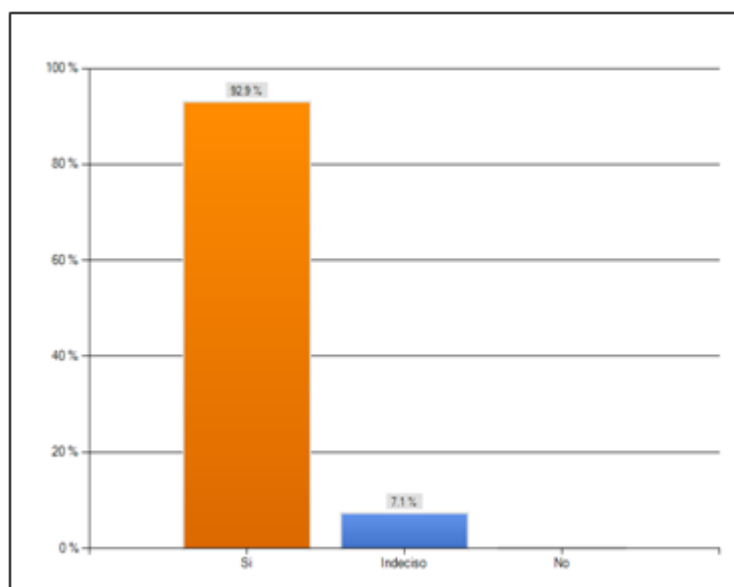


GRÁFICO No. 29. Encuesta a docentes – Pregunta 17

Un 92.9% de los docentes creen que si se debería asignar un tiempo a los profesores-tutores dentro de sus labores académicas para las labores de monitoreo y tutoría con los estudiantes, en relación con un 7.1% que está indeciso al respecto. Esta respuesta mayoritaria plantea la necesidad de tomar medidas de recompensa para el profesorado, ya que el tiempo que los profesores requieren para hacer el seguimiento necesario indudablemente tiene que ser parte de su carga horaria, es decir estas horas de trabajo on-line tienen que ser reconocidas para que los docentes se sientan motivados a realizar este trabajo, de otra manera el nivel de satisfacción será reducido y los resultados no serán los mejores.

CUADRO No.49. Encuesta a docentes – Pregunta 18

18. ¿Cuántas horas a la semana (por curso) considera usted necesario para las labores de monitoreo y tutoría con sus estudiantes?		
Preguntas	%	Respuestas
Mínimo 5 horas a la semana (1h. diaria)	42,9%	6
Menos de 5horas a la semana	28,6%	4
Mínimo 10 horas a la semana (2h. diarias)	28,6%	4
Otro (especifique):	0,0%	0
Total		14

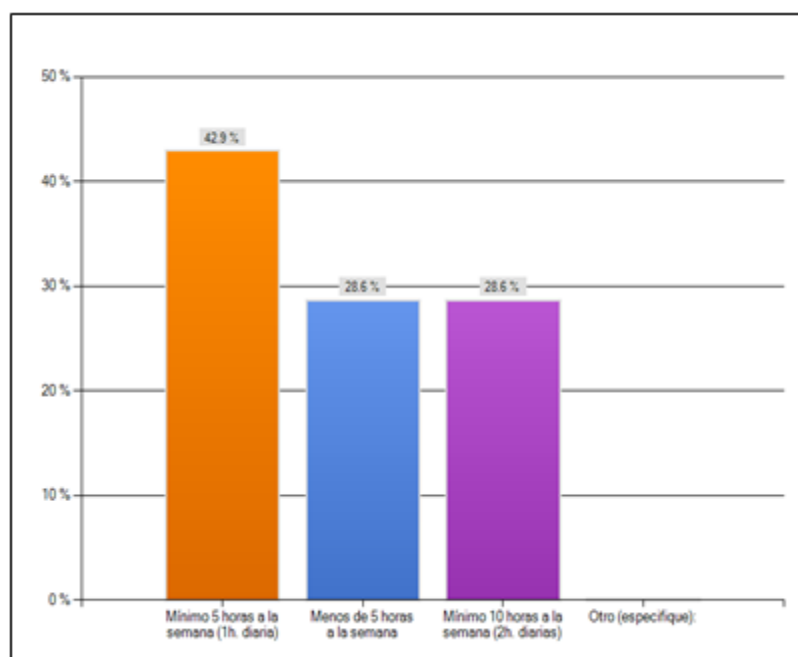


GRÁFICO No. 30. Encuesta a docentes – Pregunta 18

Un 42.9% de los docentes consideran que necesitan un mínimo de 5 horas a la semana (1h. diaria) para las labores de monitoreo y tutoría con sus estudiantes, en relación con un 28.6% que consideran que necesitan menos de 5 horas a la semana y otro 28.6% que consideran que necesitan mínimo 10 horas a la semana (2h. diarias). Hallamos una variedad de respuestas que nos conducen a la necesidad de hacer un análisis detallado en cuanto al tiempo que los docentes necesitan para hacer el trabajo on-line con sus estudiantes por curso, para de esta manera afrontar con éxito esta nueva situación.

Valoración de la experiencia

CUADRO No.50. Encuesta a docentes – Pregunta 19

19. ¿Cuál o cuáles cree usted ha(n) sido la(s) ventajas (s) de esta propuesta de innovación de uso del “modelo <i>b-learning</i>” para la modalidad semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas de la UTA? (Puede escoger más de una opción)?		
Preguntas	%	Respuestas
La estandarización de contenidos y actividades virtuales para cada nivel de la Modalidad Semipresencial: Principiante A1, Elemental A2 y Pre-intermedio B1 con el fin de obtener resultados similares	50,0%	7
Poder hacer un seguimiento y monitoreo del trabajo autónomo de los estudiantes	35,7%	5
Motivación generada en los estudiantes en el desempeño de sus tareas	35,7%	5
Todas las anteriores	35,7%	5
Tener acceso a informes de participación y calificaciones de los estudiantes	21,4%	3
Aumento de la autoconfianza y autoestima de los estudiantes	14,3%	2
Ninguna		0
Total		14

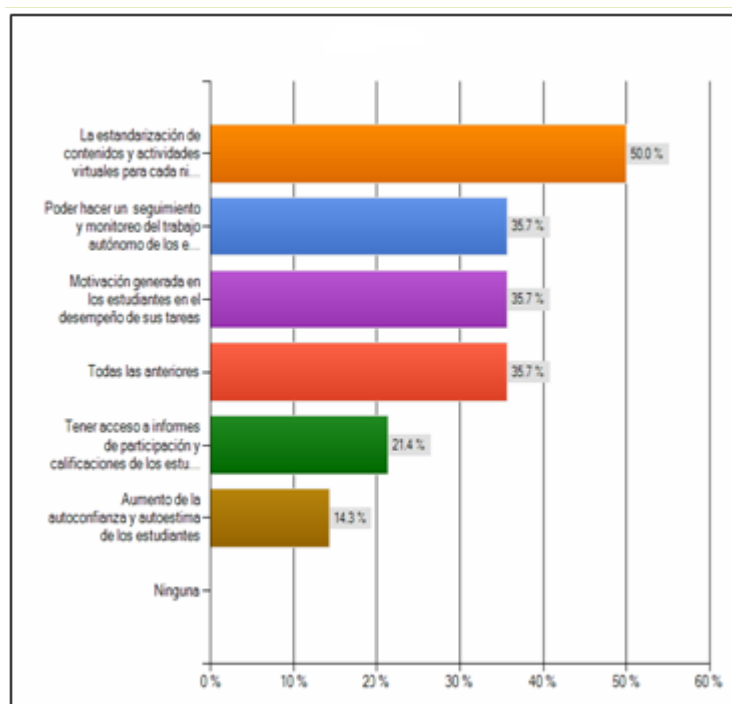
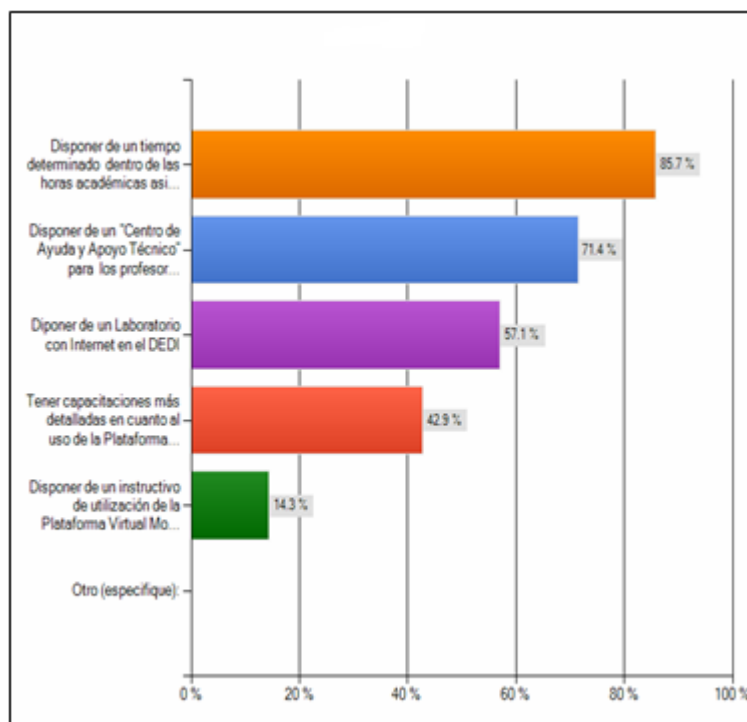


GRÁFICO No. 31. Encuesta a docentes – Pregunta 19

La representación gráfica muestra cuales son las ventajas de esta propuesta de innovación, en términos generales el 50% del total de docentes encuestados consideran que la estandarización de contenidos y actividades virtuales para cada nivel de la modalidad semipresencial es una de las principales ventajas, esto con el fin de obtener resultados de aprendizaje similares entre todos los alumnos de cada nivel. Sin embargo y como ya se ha expresado esta pregunta posee categorías no excluyentes, gracias a ello se puede observar como algunas de las respuestas encontradas como: el poder hacer un seguimiento y monitoreo del trabajo autónomo de los estudiantes (35.7% del total de la población), al igual que la motivación generada en los estudiantes (35.7% del total de la población), el tener acceso a informes de participación (21% del total de la población); el aumento de la autoconfianza y autoestima de los estudiantes (14.3% del total de la población) y finalmente con un porcentaje importante (35.7% del total de la población) que consideran como ventajas a todas las anteriores, fueron las alternativas seleccionadas por los docentes como ventajas evidentes del uso del *b-learning*.

CUADRO No.51. Encuesta a docentes – Pregunta 20

20. ¿Cómo cree que se podría mejorar esta propuesta de innovación de uso del “modelo <i>b-learning</i>” para la modalidad semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas de la UTA? (Puede escoger más de una opción).		
Preguntas	%	Respuestas
Disponer de un tiempo determinado dentro de las horas académicas asignadas, para monitorear las actividades y atender a los estudiantes de una forma más individualizada en la plataforma	85,7	12
Disponer de un “Centro de Ayuda y Apoyo Técnico” para los profesores y estudiantes de la Modalidad Semipresencial	71,4%	10
Disponer de un Laboratorio con Internet en el DEDI	57,1%	8
Tener capacitaciones más detalladas en cuanto al uso de la Plataforma Moodle y sus recursos	42,9%	6
Disponer de un instructivo de utilización de la Plataforma VirtualMoodle	14,3%	2
Otro (Especifique)	0,0%	0
Total		14

**GRÁFICO No. 32. Encuesta a docentes – Pregunta 20**

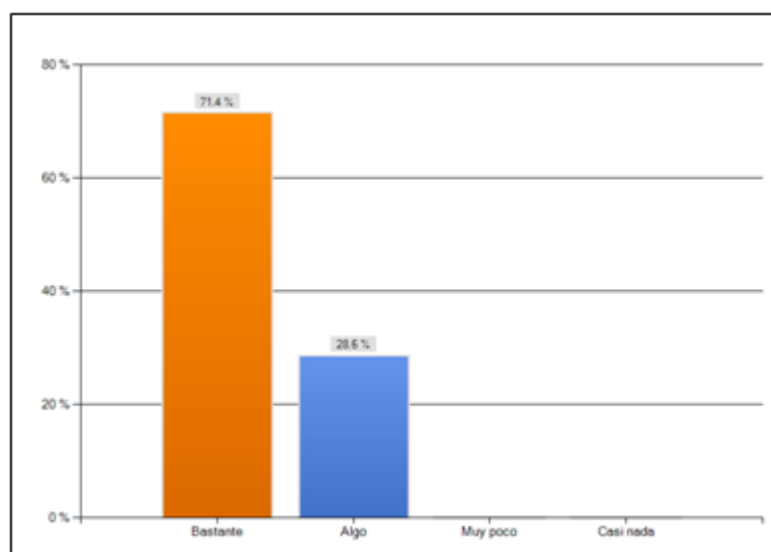
Ante la pregunta planteada sobre cómo se podría mejorar esta propuesta de innovación, un 85.7% de docentes consideran que se debería disponer de un tiempo determinado dentro de las horas académicas asignadas, para

monitorear las actividades y atender a los estudiantes de una forma más individualizada en la plataforma; mientras que el 71.4% indican que se debería disponer de un “Centro de Ayuda y Apoyo Técnico” para profesores y estudiantes de la modalidad semipresencial; seguido por un 57.1% que creen que se debería disponer de un Laboratorio con Internet en el DEDI; un 42.9% que piensan que se debería tener capacitaciones más detalladas en cuanto al uso de la Plataforma Moodle y sus recursos y el 14.3% que opinan que se debería disponer de un instructivo de utilización de la Plataforma VirtualMoodle.

CUADRO No.52. Encuesta a docentes – Pregunta 21

21. ¿Hasta qué punto considera usted que la modalidad b-learning (Blended learning) utilizada durante el período de pilotaje de los cursos, la cual integra un componente Presencial (clases formales) y un componente Virtual, ha dinamizado y facilitado el proceso de enseñanza-aprendizaje?

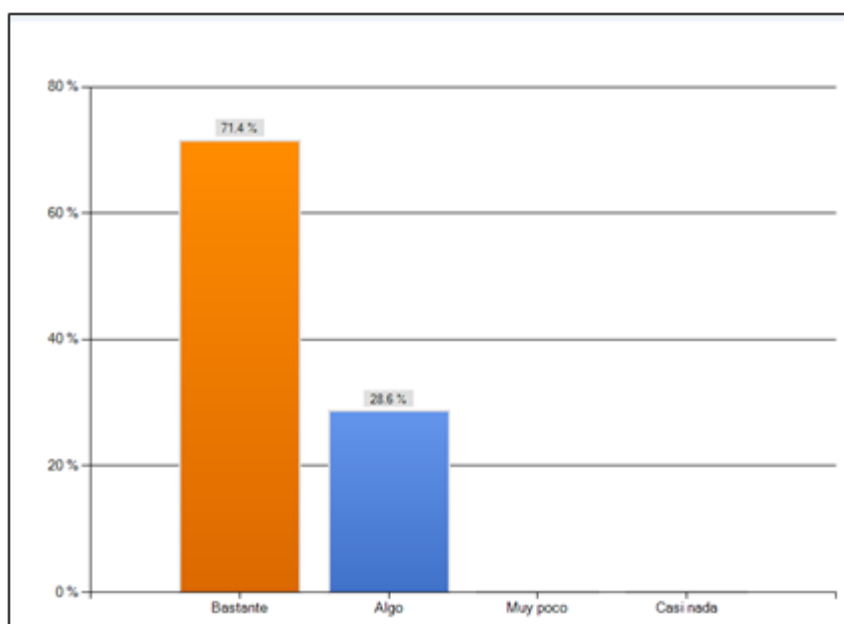
Preguntas	%	Respuestas
Bastante	71,4%	10
Algo	28,6%	4
Muy poco	0,0%	0
Casi nada	0,0%	0
Total		14

**GRÁFICO No. 33. Encuesta a docentes – Pregunta 21**

Como se puede observar el 71.4% de los docentes consideran que la “modalidad *b-learning*” (Blended learning) utilizada ha dinamizado y facilitado bastante el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que un 28.6% indican que en algo. La interpretación que podemos dar a estas afirmaciones es que la gran mayoría de docentes reconocen que este modelo permite al estudiante un aprendizaje activo y participativo posibilitando así la socialización del conocimiento.

CUADRO No.53. Encuesta a docentes – Pregunta 22

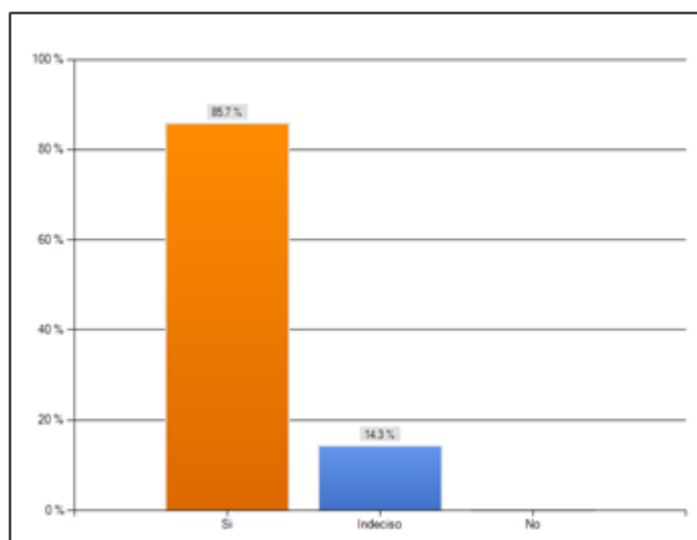
22. ¿Considera usted que los diferentes recursos y actividades de aprendizaje del Aula Virtual han reforzado y complementado los contenidos temáticos del texto: “<i>English Unlimited</i>”, utilizado en clases?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante	71,4%	10
Algo	28,6%	4
Muy poco	0,0%	0
Casi nada	0,0%	0
Total		14

**GRÁFICO No. 34. Encuesta a docentes – Pregunta 22**

La pregunta se refiere a que si los diferentes recursos y actividades de aprendizaje del Aula Virtual han reforzado y complementado los contenidos temáticos del texto: “English Unlimited”, utilizado en el encuentro presencial. Al igual que en la pregunta anterior, un 71.4% de los docentes indican que bastante mientras que un 28.6% consideran que algo. Se puede decir que estos resultados son positivos ya que la gran mayoría de docentes reconocen que todas las acciones individuales y grupales realizadas por los alumnos en el aula virtual complementan y refuerzan el proceso de aprendizaje de los diferentes contenidos temáticos del libro “English Unlimited”, con el fin de mejorar su competencia comunicativa en el idioma inglés y por ende su rendimiento académico.

CUADRO No.54. Encuesta a docentes – Pregunta 23

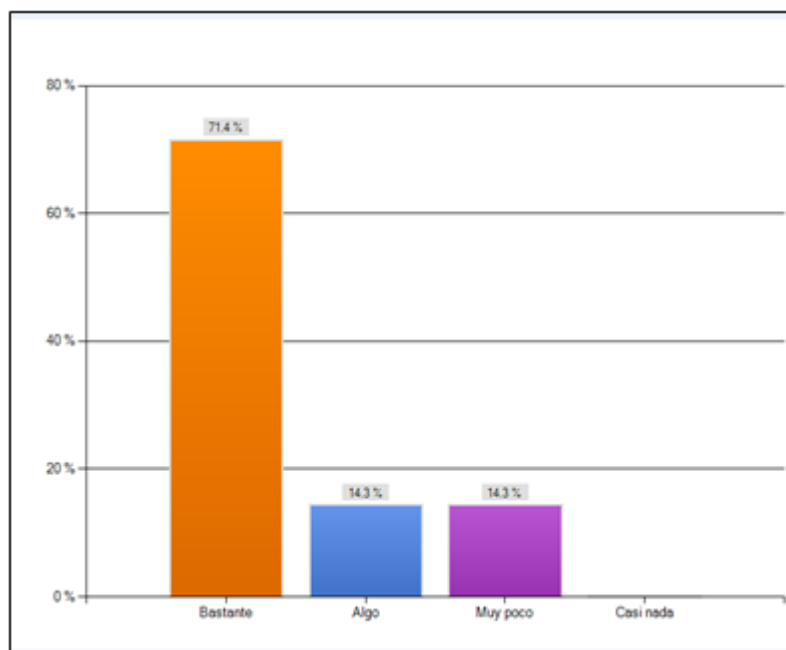
23. ¿Cree usted que el uso del Aula Virtual ha generado nuevas formas de comunicación, trabajo, enseñanza y aprendizaje?		
Preguntas	%	Respuestas
Si	85,7%	12
Indeciso	14,3%	2
No	0,0%	
Total		14

**GRÁFICO No. 35. Encuesta a docentes – Pregunta 23**

Ante los datos podemos decir que una gran mayoría de docentes el 85.7% creen que el uso del Aula Virtual si ha generado nuevas formas de comunicación, trabajo, enseñanza y aprendizaje, seguido de un 14.3% de docentes que están indecisos al respecto. La información obtenida da pie para ratificar la propuesta inicial de mejorar la eficiencia de los procesos de aprendizaje de tal forma que se pueda llevar a cabo una educación de calidad y por ende obtener mejores resultados en la modalidad semipresencial.

CUADRO No.55. Encuesta a docentes – Pregunta 24

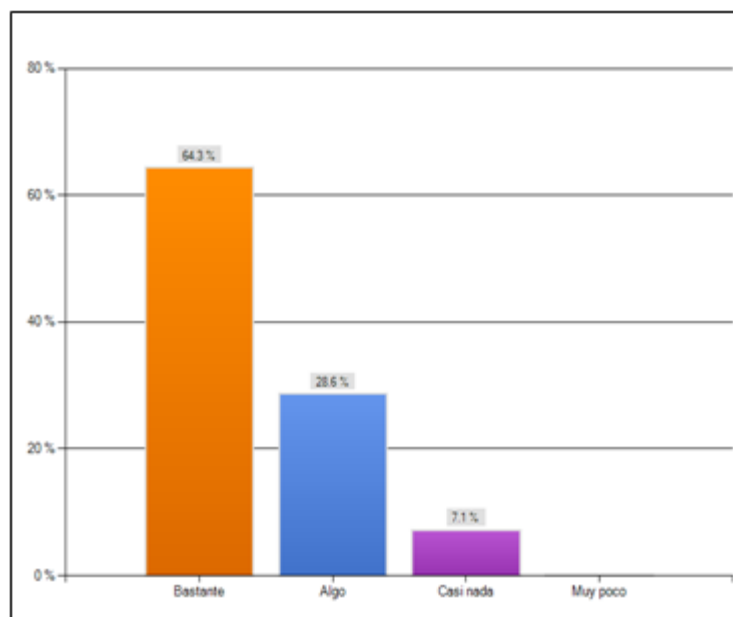
24. ¿En qué medida el Aula Virtual ha fomentado la interacción e interactividad entre el docente y sus estudiantes y entre los estudiantes entre sí?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante	71,4%	10
Algo	14,3%	2
Muy Poco	14,3%	2
Casi Nada	0,0%	0
Total		14

**GRÁFICO No. 36. Encuesta a docentes – Pregunta 24**

En la gráfica se aprecia como el 71.4% de los docentes que utilizaron el modelo *b-learning* piensan que el Aula Virtual ha fomentado bastante la interacción e interactividad entre el docente y sus estudiantes y entre los estudiantes entre sí; seguido de un 14.3% que indican algo y otro 14.3% que consideran que muy poco. Los datos arrojados son favorables ya que la implementación de un EVA busca reducir el sentimiento de aislamiento que un estudiante a distancia puede sentir, inconveniente que se pretende superar a través del contacto y de la interacción entre todos los participantes de la comunidad virtual.

CUADRO No.56. Encuesta a docentes – Pregunta 25

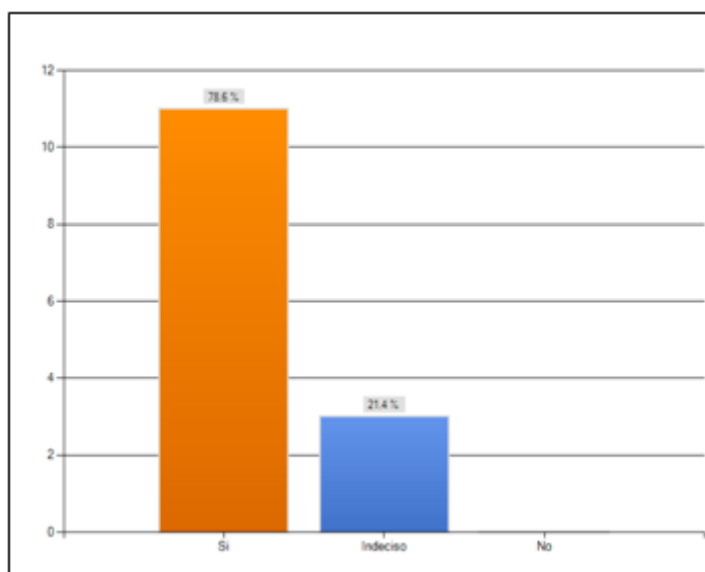
25. ¿En qué medida el uso del Aula Virtual ha fomentado en los estudiantes su interés por el estudio independiente y autodirigido?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante	64,3%	9
Algo	28,6%	4
Casi Nada	7,1%%	1
Muy Poco	0,0%	0
Total		14

**GRÁFICO No. 37. Encuesta a docentes – Pregunta 25**

Con respecto a los resultados obtenidos finalizado el período de experimentación, se puede apreciar que el 64.3% de los alumnos creen que el uso del Aula Virtual ha fomentado bastante su interés por el estudio independiente y autodirigido; seguido por un 28.6% que indican algo y un 7.1% casi nada. Lo que significa que el uso del EVA ha estimulado e intensificado el autoaprendizaje, de tal forma que el estudiante se haga responsable de su aprendizaje y a la vez se proyecte al trabajo grupal colaborativo.

CUADRO No.57. Encuesta a docentes – Pregunta 26

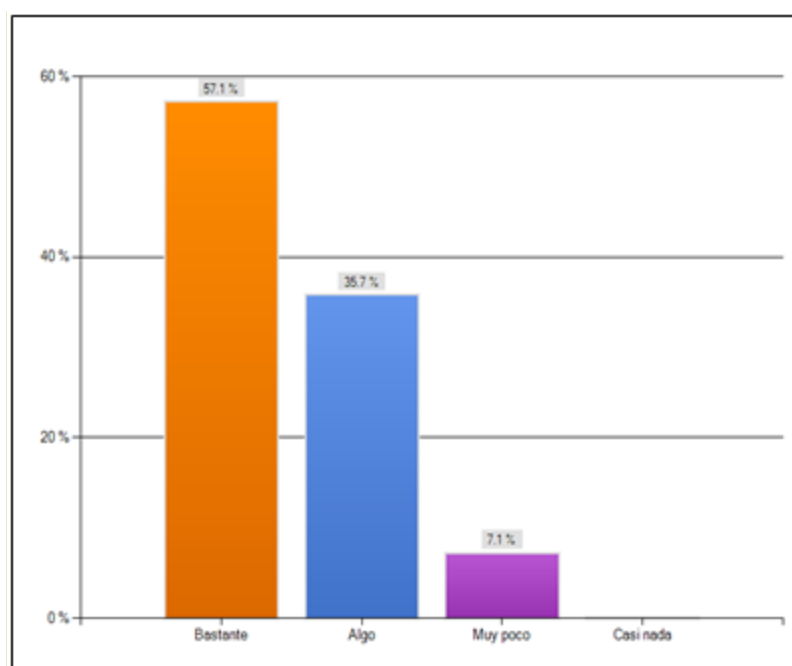
26. ¿Cree usted que las diferentes actividades y tareas de aprendizaje implementadas en el Aula Virtual le han ayudado al estudiante a construir su propio aprendizaje, a su ritmo, a partir de prácticas individuales y ejercicios colectivos?		
Preguntas	%	Respuestas
Si	78,6%	11
Indeciso	21,4%	3
No	0,0%	0
Total		14

**GRÁFICO No. 38. Encuesta a docentes – Pregunta 26**

Se observa en la gráfica como el 78.6% de los docentes consideran que las diferentes actividades y tareas de aprendizaje implementadas en el Aula Virtual si le han ayudado al estudiante a construir su propio aprendizaje, a su ritmo, a partir de prácticas individuales y ejercicios colectivos; seguido de un 21.4% que manifiestan estar indecisos al respecto. Al respecto es importante mencionar que la educación virtual ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades relacionadas con la codificación de la información y la resolución de problemas como: la administración del tiempo y el auto dirigir su aprendizaje satisfactoriamente.

CUADRO No.58. Encuesta a docentes – Pregunta 27

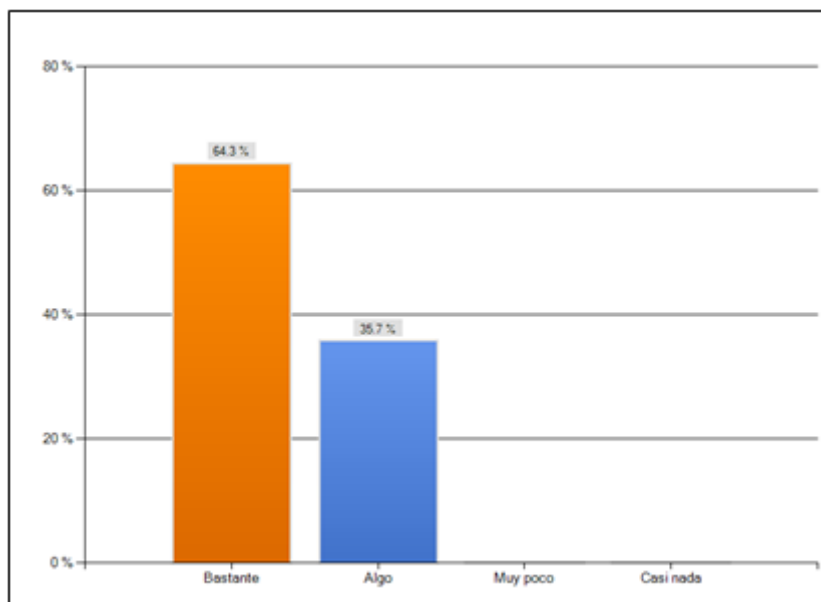
27. ¿En qué medida los documentos temáticos (gramática,vocabulario, pronunciación, funciones del idioma) expuestos en la “Sección de Exhibición” han propiciado en los estudiantes la búsqueda de la información y su posterior reflexión e interpretación?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante	57,1%	8
Algo	35,7%	5
Muy poco	7,1%	1
Casi nada	0,0%	0
Total		14

**GRÁFICO No. 39. Encuesta a docentes – Pregunta 27**

Podemos observar que la opinión de los docentes está dividida, sin embargo cabe resaltar que la mayoría de ellos, un 57.1% cree que los documentos temáticos expuestos en la *Sección de Exhibición* han propiciado bastante la búsqueda de la información y su posterior reflexión e interpretación por parte de los estudiantes; seguido por un 35.7% que indican algo y un 7.1% que consideran muy poco. Esta concepción por parte de la mayoría de docentes es un punto a favor, ya que en esta sección se proporciona a los estudiantes contenidos eficientes y herramientas de consulta a través de videos que permiten reproducir información audio-visual permitiendo transmitir una serie de conocimientos de manera más efectiva.

CUADRO No.59. Encuesta a docentes – Pregunta 28

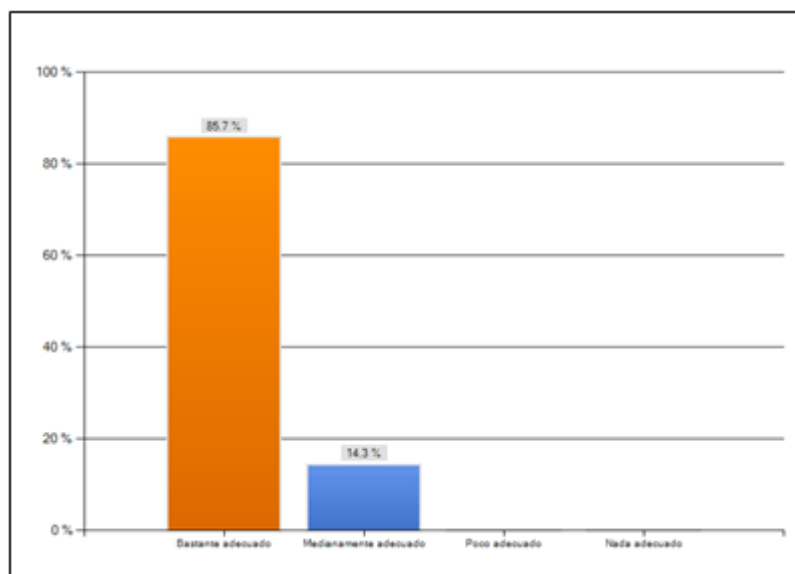
28. ¿En qué medida la realización de actividades de diferente tipo como: la Canción, el Crucigrama, el Cuestionario, el Glosario, el Foro, el Chat, el Wiki y la Tarea, expuestas en la “Sección de Construcción” del conocimiento, han fomentado la ejercitación de competencias cognitivas como: comprensión, análisis, razonamiento, creatividad, interpretación, toma de decisiones y solución de problemas?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante	64,3%	9
Algo	35,7%	5
Muy Poco	0,0%	0
Casi Nada	0,0%	0
Total		14

**GRÁFICO No. 40. Encuesta a docentes – Pregunta 28**

Como podemos observar un 64.3% de los docentes consideran que la realización de actividades de diferente tipo en la plataforma han fomentado bastante la ejercitación de competencias cognitivas como: comprensión, análisis, razonamiento, creatividad, interpretación, toma de decisiones y solución de problemas, en relación a 35.7% que consideran que la realización de estas actividades han fomentado en algo la ejercitación de dichas competencias. Es alentador ver que los docentes afirman que a más de aprender contenidos de la materia “Inglés”, los estudiantes han desarrollado otro tipo de habilidades intelectuales asociadas a esos aprendizajes y que son muy importantes en su proceso educativo.

CUADRO No.60. Encuesta a docentes – Pregunta 29

29. ¿Cómo calificaría usted la utilización de Cuestionarios (Quizes) y Tareas para la evaluación de los aprendizajes?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante adecuado	85,7	12
Medianamente adecuado	14,3%	2
Poco adecuado	0,0%	0
Nada adecuado	0,0%	0
Total		14

**GRÁFICO No. 41. Encuesta a docentes – Pregunta 29**

En la gráfica se observa que un 85.7 % de los docentes creen que la utilización de Cuestionarios (Quizes) y Tareas para la evaluación de los aprendizajes ha sido bastante adecuado, mientras que un 14.3% creen que ha sido medianamente adecuado. De los resultados obtenidos vemos que en su gran mayoría los docentes consideran adecuados los medios utilizados para llevar a efecto la evaluación de un tema haciendo que el aprendizaje se haga más dinámico y por ende logrando que los estudiantes muestren más interés.

CUADRO No.61. Encuesta a docentes – Pregunta 30

30. ¿En qué medida el uso del “modelo <i>b-learning</i> ” ha contribuido al mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante	71,4%	10
Algo	21,4%	3
Muy poco	7,1%	1
Casi nada	0,0%	14
Total		399

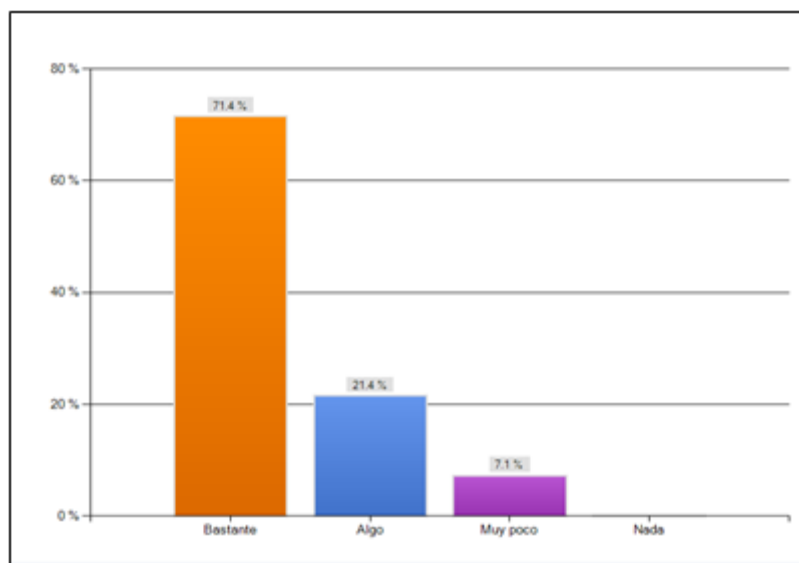


GRÁFICO No. 42. Encuesta a docentes – Pregunta 30

Los resultados representados en la gráfica expresan que un 71.4% de los docentes consideran que el uso del “modelo *b-learning*” ha contribuido bastante al mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes, mientras que un 21.4% consideran que el uso del “modelo *b-learning*” ha contribuido en algo y apenas un 7.1% consideran que ha contribuido muy poco. Podemos ver que en su mayoría los docentes opinan que el uso del “modelo *b-learning*” ha ayudado significativamente a mejorar el proceso de aprendizaje, siendo este un punto de apoyo para la utilización de un EVA en la modalidad semipresencial, sin embargo es importante recalcar que la presencia de la tecnología no garantiza ni determina un aprendizaje concreto, ya que se requiere del proceso de construcción y socialización del conocimiento donde los medios tecnológicos vienen a contribuir solamente,

lo esencial es la participación activa de todos los agentes involucrados en la comunidad virtual: profesores y alumnos.

CUADRO No.62. Encuesta a docentes – Pregunta 31

31. ¿Qué tan positiva y respetuosa ha sido la actitud de los estudiantes frente a las opiniones, experiencias e ideas de los demás, en actividades como el FORO?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante respetuosa	100%	14
Algo respetuosa	0,0%	0
Muy poco respetuosa	0,0%	0
Casi nada respetuosa	0,0%	0
Total		14

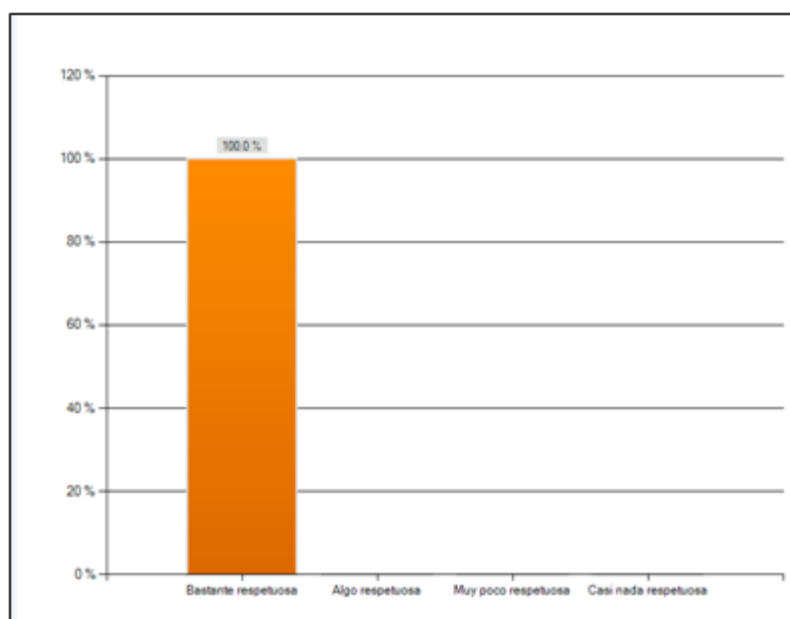
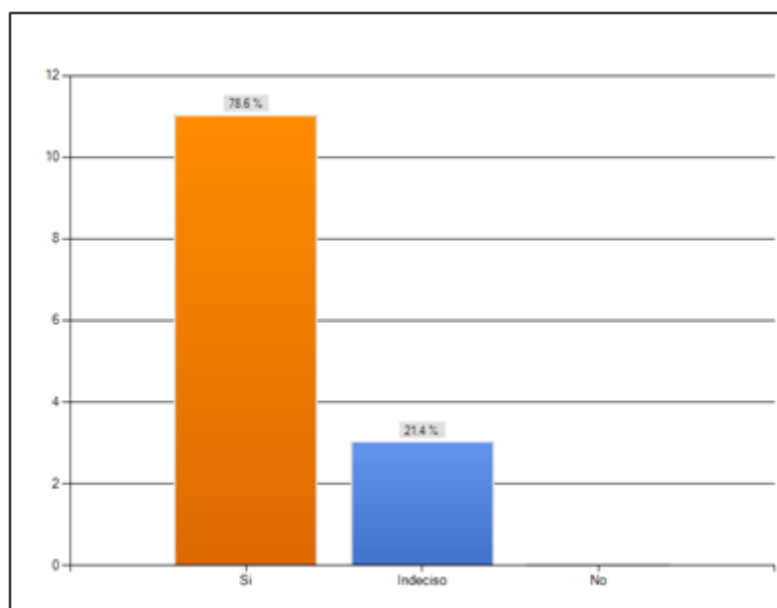


GRÁFICO No. 43. Encuesta a docentes – Pregunta 31

El 100% de los docentes consideran que la actitud de los estudiantes frente a las opiniones, experiencias e ideas de los demás, en actividades como el FORO ha sido bastante respetuosa y positiva. Sin duda este aspecto es muy importante ya que el aula virtual no solo ha facilitado la adquisición de conocimientos y habilidades, sino que también ha llevado a los estudiantes a practicar ciertas actitudes y valores como el respeto y tolerancia hacia las opiniones de los demás.

CUADRO No.63. Encuesta a docentes – Pregunta 32

32. ¿Cree usted que además de propiciar el aprendizaje de contenidos académicos, el uso del Aula Virtual ha propiciado lazos afectivos y de socialización, a través de espacios como el foro: “Relaxing Pub” (Bar Virtual)?		
Preguntas	%	Respuestas
Si	78,6%	11
Indeciso	21,4%	3
No	0,0%	0
Total		14

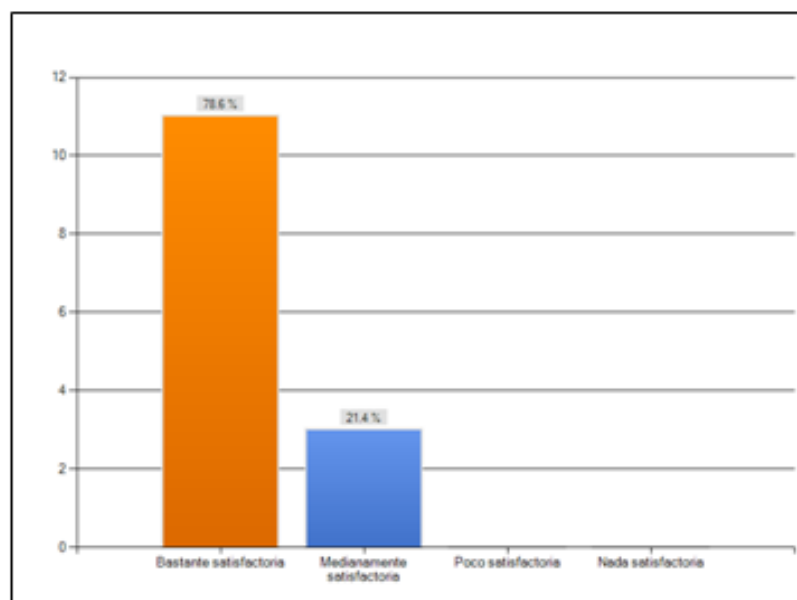
**GRÁFICO No. 44. Encuesta a docentes – Pregunta 32**

Un 78.6% de los docentes creen que el uso del Aula Virtual si ha propiciado lazos afectivos y de socialización entre los estudiantes, mientras que un 21.4% están indecisos al respecto. La opinión emitida por la gran mayoría de docentes corrobora la filosofía de aprendizaje en la que se basa “Moodle” que se denomina “Pedagogía Construccionalista Social”, la misma que privilegia la interacción social, llenando así la necesidad de los estudiantes de socializar y tener lazos de amistad y compañerismo entre todos los integrantes de la comunidad virtual.

CUADRO No.64. Encuesta a docentes – Pregunta 33

33. ¿Cómo calificaría usted su experiencia durante este tiempo en el que trabajó con un Aula Virtual estandarizada para cada nivel, como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés?

Preguntas	%	Respuestas
Bastante satisfactoria	78,6	11
Medianamente satisfactoria	21,4%	3
Poco satisfactoria	0,0%	0
Nada satisfactoria	0,0%	0
Total		14

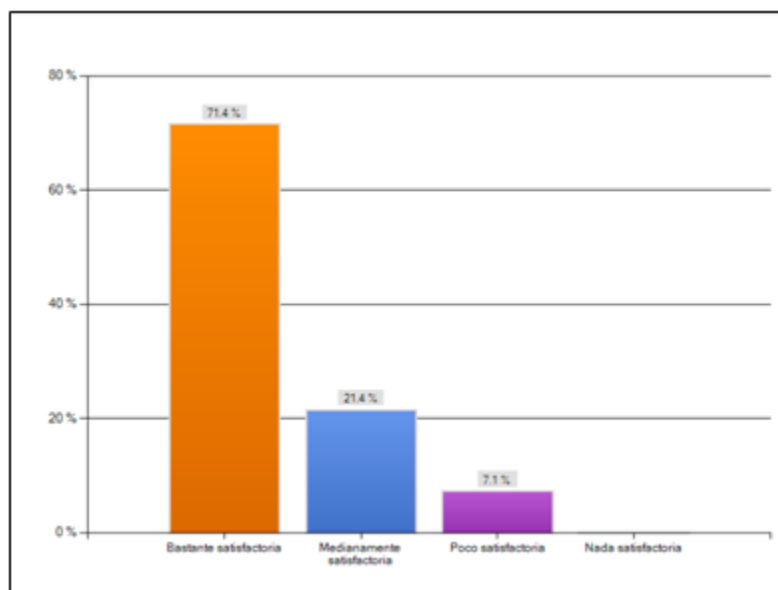
**GRÁFICO No. 45. Encuesta a docentes – Pregunta 33**

Como podemos observar un 78.6% de los docentes califican su experiencia durante el tiempo en que trabajaron con un Aula Virtual como bastante satisfactoria, mientras que el restante 21.4% la califican como medianamente satisfactoria. Los resultados obtenidos son de gran apoyo para dar continuidad a este proyecto, ya que en su totalidad los docentes se sienten satisfechos con el uso de este nuevo ambiente de aprendizaje que se potencia en la Educación a Distancia, donde la principal característica es la no presencia física de quien aprende y de quien enseña., brindando mayores oportunidades de trabajo, comunicación e interacción a los integrantes de la comunidad virtual.

CUADRO No.65. Encuesta a docentes – Pregunta 34

34. ¿Cuál es su percepción acerca de la vivencia que tuvieron sus estudiantes durante este tiempo en el que trabajaron con un Aula Virtual estandarizada, como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés?

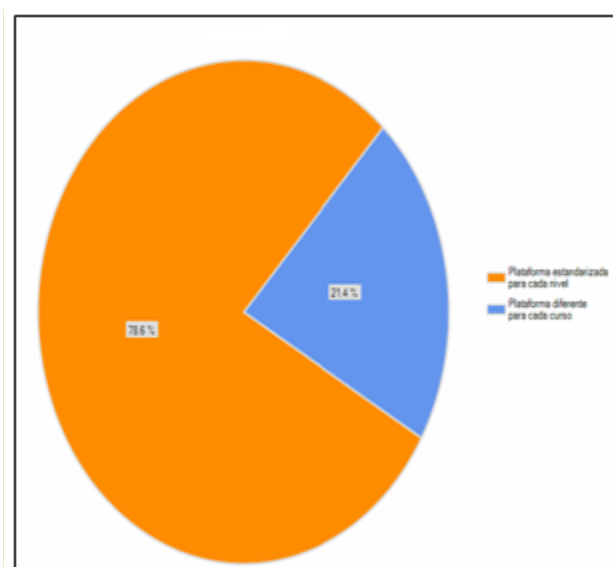
Preguntas	%	Respuestas
Bastante satisfactoria	71,4	10
Medianamente satisfactoria	21,4%	3
Poco satisfactoria	7,1%	1
Nada satisfactoria	0,0%	0
Total		14

**GRÁFICO No. 46. Encuesta a docentes – Pregunta 34**

Un 78.6 % de los docentes creen que la vivencia que tuvieron sus estudiantes durante este tiempo en el que trabajaron con un Aula Virtual fue bastante satisfactoria, mientras que un 21.4% creen que fue medianamente satisfactoria y un 7.1% poco satisfactoria. Lo que significa que para la gran mayoría de docentes hubo un alto nivel de motivación entre los estudiantes causado por el impacto de las herramientas tecnológicas utilizadas en el entorno virtual.

CUADRO No.66. Encuesta a docentes – Pregunta 35

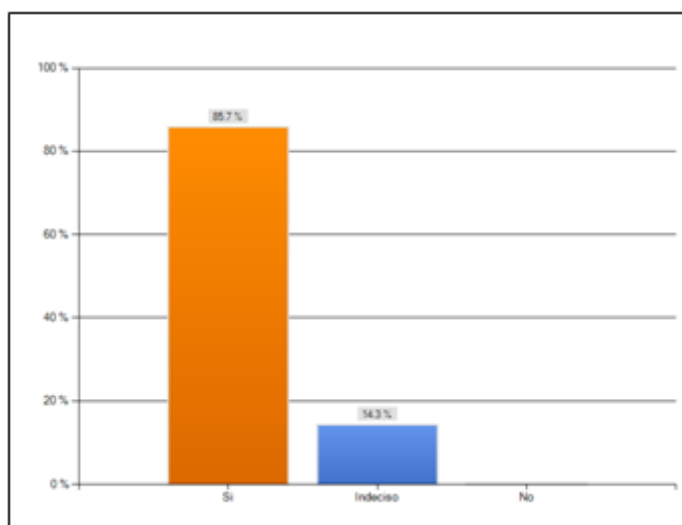
35. En su opinión, ¿cree usted que se debería seguir trabajando con Aulas Virtuales estandarizadas para cada nivel: Principiante A1, Elemental A2 y Pre-intermedio B1 o que cada profesor diseñe e implemente su propia Aula Virtual para cada curso, de acuerdo a su criterio, conocimiento y experiencia?		
Preguntas	%	Respuestas
Aula estandarizada para cada nivel	78,6	11
Aula diferente para cada curso	21,4%	3
Total		14

**GRÁFICO No. 47. Encuesta a docentes – Pregunta 35**

La mayoría de docentes un 78.6% consideran que se debería seguir trabajando con aulas virtuales estandarizadas para cada nivel de la modalidad semipresencial: Principiante A1, Elemental A2 y Pre-intermedio B1, mientras que un 21.4% consideran que cada profesor debería diseñar e implementar su propia aula para cada curso, de acuerdo a su criterio, conocimiento y experiencia. La respuesta obtenida por la gran mayoría de docentes da pie para ratificar la propuesta inicial de normar el tipo de actividades, materiales y recursos a ser implementados en las aulas virtuales con el fin de obtener resultados de aprendizaje similares, dejando cierto nivel de libertad a cada profesor en función de la tipología y necesidades específicas de cada grupo de estudiantes.

CUADRO No.67. Encuesta a docentes – Pregunta 36

36. Cree usted que se debería mantener la “modalidad b-learning” adoptada para la experimentación, donde se ha integrado las Clases Presenciales con las Aulas Virtuales?		
Preguntas	%	Respuestas
Si	85,7%	12
Indeciso	14,3%	2
No	0,0%	0
Total		14

**GRÁFICO No. 48. Encuesta a docentes – Pregunta 36**

La mayoría de docentes un 85.7% creen que se debería mantener la “modalidad *b-learning*”, mientras que un 14.3% está indeciso al respecto. Podemos observar que la gran mayoría de docentes se muestran a favor del uso del “modelo *b-learning*” para el aprendizaje, lo que nos indica que los docentes entienden las necesidades y exigencias de la sociedad en la que vivimos en donde la aplicación de herramientas educativas como las plataformas virtuales son de aplicación urgente para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación Semipresencial.

CUADRO No.68. Encuesta a docentes – Pregunta 37

37. Comentarios y sugerencias:	Respuestas
	9
Total	9

Comentarios (+)	Sugerencias
<ul style="list-style-type: none"> • “Es un proyecto muy bueno y ha sido de mucho beneficio para los estudiantes” • “La plataforma ha colaborado positivamente al desarrollo de las destrezas en los estudiantes y ha ayudado a mejorar notablemente su rendimiento” • “Que se continúe y no se pierda la secuencia de este programa que ha servido de mucho apoyo a los estudiantes y docentes” • “Siga adelante con la propuesta pues es un aporte valioso para el desarrollo integral del estudiante” • “No comments” 	<ul style="list-style-type: none"> • “El trabajo del aula virtual, debe ser aplicado solo para el sistema semipresencial”. • “Que exista unas computadoras exclusivas para hacer monitoreo de las actividades en la plataforma por parte del docente, porque el laboratorio es muy difícil que se nos otorgue pues los alumnos van hacer prácticas de laboratorio” • “Se debe mantener la Plataforma virtual estandariza para cada nivel por lo que se debe realizar un trabajo en equipo de docentes y contar con el apoyo de personal especializado” • “Sería adecuado mantener la modalidad <i>b-learning</i> siempre y cuando exista tiempo suficiente para el diseño del aula virtual”

Es alentador ver que todos los comentarios por parte de los docentes respecto al uso de la plataforma educativa bajo la metodología “*b-learning*” son muy positivos lo que refleja el alto nivel de aceptación del modelo propuesto entre el profesorado. Es importante también tomar en cuenta las sugerencias planteadas, con el fin de ir mejorando el proceso de aplicación del modelo *b-learning* en futuras ocasiones.

A continuación se detalla el análisis e interpretación de los resultados de la encuesta aplicada al alumnado:

ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS DE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL DEL DEPARTAMENTO ESPECIALIZADO DE IDIOMAS DE LA UTA

Datos Generales

CUADRO No. 69. Encuesta a estudiantes – Pregunta 1

1. Sr/Srta. Estudiante complete la siguiente información personal. ¿Cuántos años tiene?		
Preguntas	%	Respuestas
De 20 a 29 años	68,9%	275
Menos de 20 años	25,6%	102
De 30 a 39 años	5,0%	20
Más de 40 años	0,5%	2
Total		399

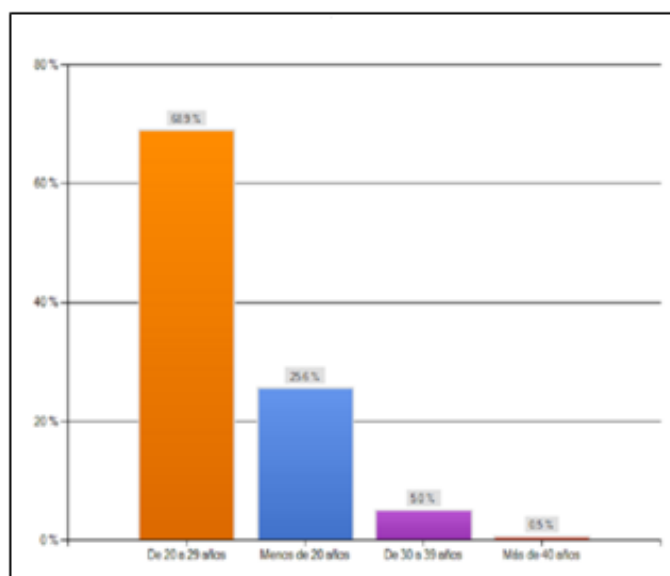
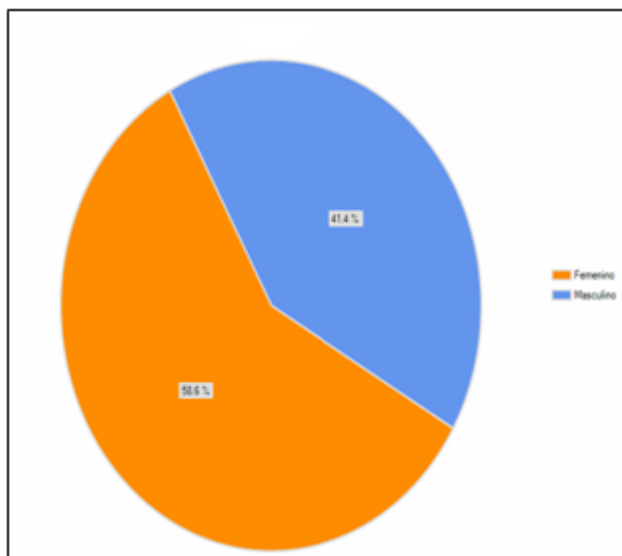


GRÁFICO No. 49. Encuesta a estudiantes – Pregunta 1

El gráfico 1 corresponde al promedio de edad de los estudiantes que utilizaron el “modelo *b-learning*”. El 68.9% de los estudiantes oscilan entre los 20 y 29 años, seguido de un 25.6% que tienen menos de 20 años; un 5.0% entre 30 y 39 años de edad y un 0.5% con más de 40 años. A partir de los datos obtenidos se puede verificar que la gran mayoría de alumnos el 94.5% son jóvenes menores de 30 años

CUADRO No. 70. Encuesta a estudiantes – Pregunta 2

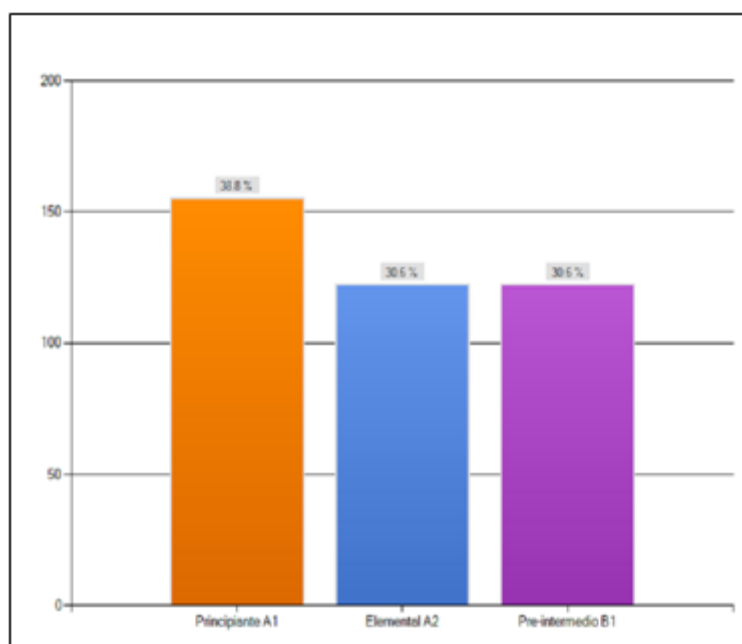
2. Género:		
Preguntas	%	Respuestas
Femenino	58,6%	234
Masculino	41,4%	165
Total		399

**GRÁFICO No. 50. Encuesta a estudiantes – Pregunta 2**

La distribución por género muestra que un 58.6% de la población estudiantil encuestada son mujeres mientras que el restante 41.4% son hombres, por lo que podemos observar que el grupo mujer es la población mayoritaria.

CUADRO No. 71. Encuesta a estudiantes – Pregunta 3

3. Nivel:		
Preguntas	%	Respuestas
Principiante A1	38,8%	155
Elemental A2	30,6%	122
Pre-intermedio B1	30,6%	122
Total		399

**GRÁFICO No. 51. Encuesta a estudiantes – Pregunta 3**

La distribución porcentual de la población global de estudiantes por nivel esboza la mayor cantidad de estudiantes en el nivel Principiante A1 con un 38.8%, seguido de los niveles Elemental A2 y Preintermedio B1 ambos con 30.6%, lo que implica que el primer nivel es el más numeroso.

CUADRO No. 72. Encuesta a estudiantes – Pregunta 4

4. Día:		
Preguntas	%	Respuestas
Sábado	66,2%	263
Domingo	33,8%	136
Total		399

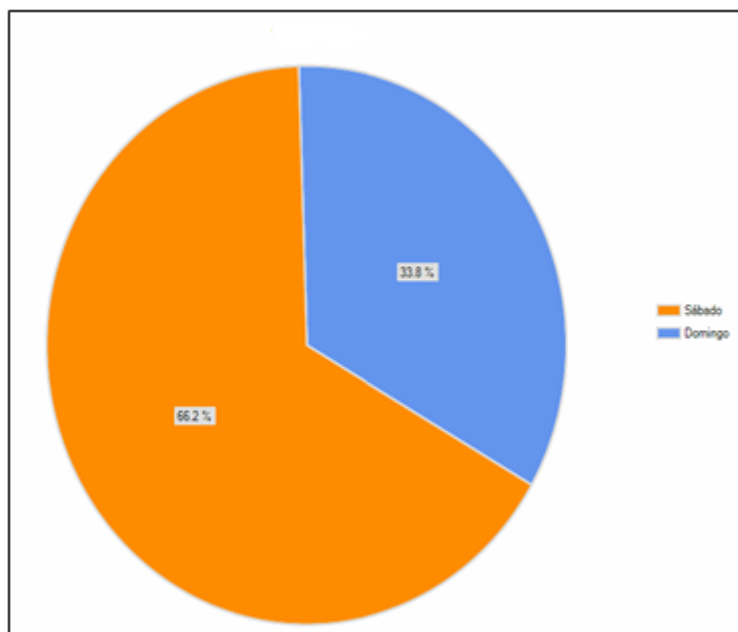
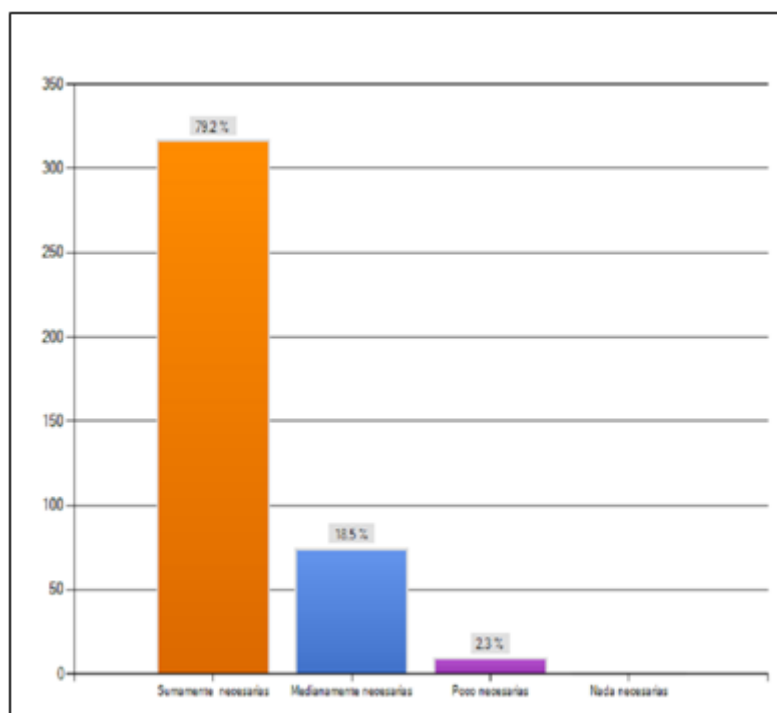


GRÁFICO No. 52. Encuesta a estudiantes – Pregunta 4

A partir de los datos obtenidos se puede verificar que la mayoría de alumnos que utilizaron el “modelo *b-learning*”, un 66.2% estudiaban el día sábado en relación con un 33.8% de alumnos que lo hicieron el día domingo.

CUADRO No. 73. Encuesta a estudiantes – Pregunta 5

5. En su opinión, ¿qué tan necesarias son las TIC en la Educación Superior Semipresencial del mundo de hoy?		
Preguntas	%	Respuestas
Sumamente necesarias	79,2%	316
Medianamente necesarias	18,5%	74
Poco necesarias	2,3%	9
Nada necesarias	0,0%	0
Total		399

**GRÁFICO No. 53. Encuesta a estudiantes – Pregunta 5**

Según se observa en la representación gráfica un 79.2% de los estudiantes encuestados consideran que las TIC son sumamente necesarias en la Educación Semipresencial del mundo de hoy, seguido de un 18.5% que consideran que son medianamente necesarias y un 2.3% que consideran que son poco necesarias. De las respuestas obtenidas podemos inferir que en su gran mayoría los alumnos comprenden la importancia de la aplicación de las TIC en la Educación contemporánea, lo cual es beneficioso ya que se supone tienen la predisposición para utilizar estas herramientas tecnológicas en el aprendizaje.

Valoración del Aula Virtual

CUADRO No. 74. Encuesta a estudiantes – Pregunta 6

6. De las actividades implementadas en el Aula Virtual, ¿cuál o cuáles cree usted ha(n) sido la(s) que más le ha(n) ayudado en su aprendizaje? (Puede escoger más de una opción).		
Preguntas	%	Respuestas
Ejercicio "Vocabulario"	65,4%	261
Cuestionarios "Quizes"	63,4%	253
Tarea	51,4%	205
Hot Potatoes "Song"	42,6%	170
Hot Potatoes "Crossword"	38,3%	153
Glosario	35,6%	142
Foros	35,1%	140
Chat	12,5%	50
Wiki	5,8%	23
Diario	5,0%	20
Total		399

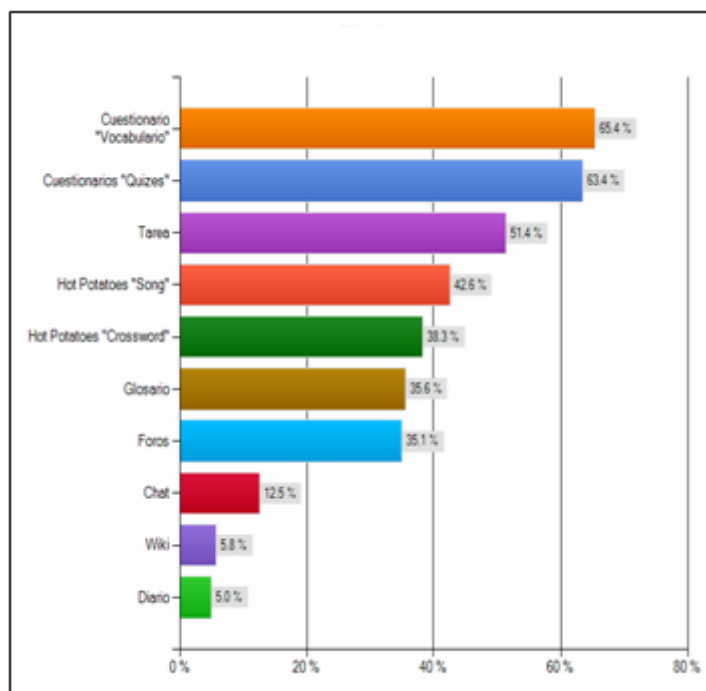


GRÁFICO No. 54. Encuesta a estudiantes – Pregunta 6

La representación gráfica muestra cuales son las actividades que los estudiantes consideran más les han ayudado en su aprendizaje, un 65.4% manifiestan que el ejercicio de "Vocabulario", los "Quizes" un 63.4%, la "Tarea" un 51.4%, la "Canción" un 42.6%, el "Crucigrama" un 38.3%, el "Glosario" un 35.6%, los "Foros" un 35.1%, el "Chat" un 12.5%, el "Wiki" un

5.8% y el “Diario” un 5%. Las respuestas obtenidas nos indican que un grupo mayoritario de estudiantes consideran al ejercicio de “Vocabulario”, los “Quizes” y la “Tarea” como las actividades que más les han ayudado en su aprendizaje; mientras que un grupo minoritario consideran a las “Canciones”, los “Crucigramas”, el “Glosario” y los “Foros”; además existe un grupo reducido que mencionan el “Chat”, el “Wiki” y el “Diario”. Si comparamos estas respuestas con las de los profesores vemos que se mantiene una tendencia similar excepto por los “Foros”, los mismos que para los docentes se sitúan en primer lugar con un 85.7%, por lo que creemos que es importante propiciar entre los estudiantes el uso de esta herramienta tan valiosa en la educación a distancia.

CUADRO No. 75. Encuesta a estudiantes – Pregunta 7

7. ¿Con qué frecuencia participó usted en los FOROS de discusión de cada unidad?		
Preguntas	%	Respuestas
Siempre	56,1%	224
De vez en cuando	24,8%	99
Rara vez	15,5%	62
Nunca	3,5%	14
Total		399

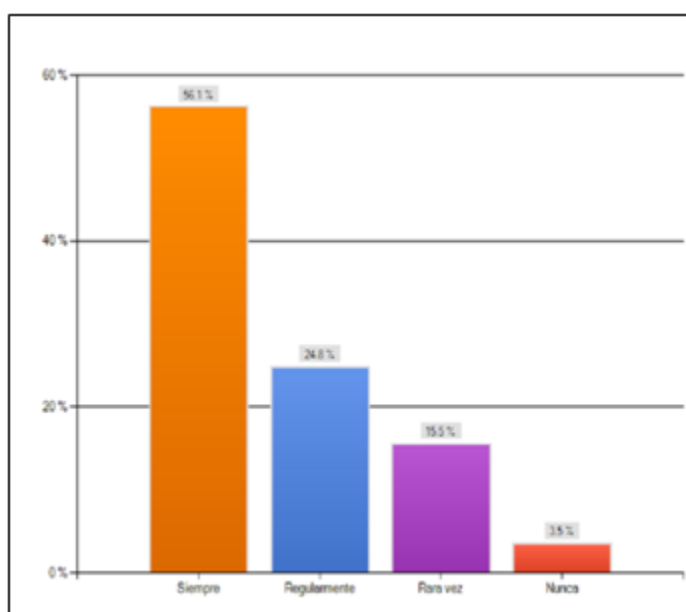


GRÁFICO No. 55. Encuesta a estudiantes – Pregunta 7

La pregunta se refiere a la frecuencia con la que los estudiantes participaron en los FOROS de discusión, podemos ver que un 56.1% de los estudiantes encuestados indican siempre; seguido de un 24.8% que manifiestas de vez en cuando; un 15.5% rara vez y un 3.5% que indican nunca. Cabe destacar la experiencia vivida por más de la mitad de estudiantes (56.1%) quienes se sintieron motivados para participar más frecuentemente en diálogos cognitivos y afectivos tanto con sus compañeros como con su profesor. Una de las razones puede ser el hecho de que sus participaciones en el foro hayan sido calificadas. Estudios demuestran que cuando se califican los foros de discusión los estudiantes se sienten más motivados para incrementar el número de mensajes por semana, mientras que en los cursos donde las discusiones no son calificadas los mensajes semanales publicados por los estudiantes son mucho menos.

CUADRO No. 76. Encuesta a estudiantes – Pregunta 8

8. ¿Cree usted que es importante la implementación de tareas grupales como el WIKI, en la que usted trabajó de forma conjunta con otros compañeros en la resolución de una tarea?		
Preguntas	%	Respuestas
Medianamente necesario	35,6%	142
Poco necesario	29,8%	119
Sumamente necesario	27,8%	111
Nada necesario	6,8%	27
Total		399

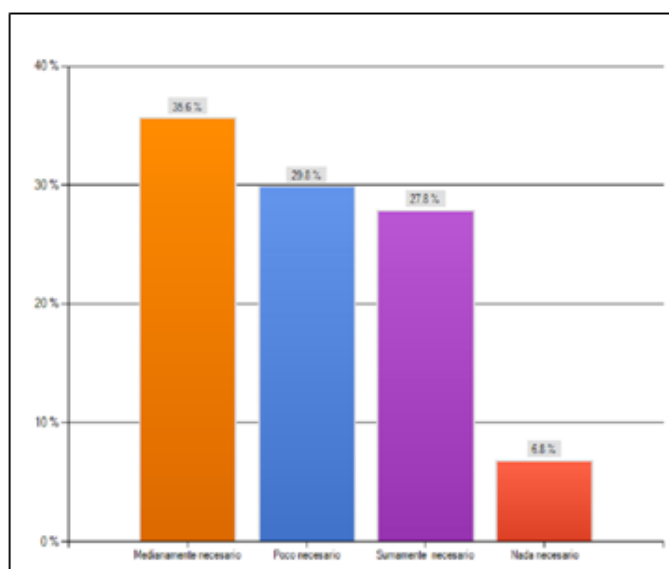


GRÁFICO No. 56. Encuesta a estudiantes – Pregunta 8

De los 399 estudiantes encuestados un 35.6% consideran que es medianamente necesaria la implementación de tareas grupales como el WIKI, mientras que el 29.8% cree que es poco necesario; el 27,8% que es sumamente necesario y un 6,8% creen que es nada necesario.

Estos resultados muestran que es importante incentivar en los estudiantes la realización de este tipo de actividades que propician el trabajo y el estudio colaborativo.

CUADRO No. 77. Encuesta a estudiantes – Pregunta 9

9. ¿En qué medida participaron y colaboraron todos los integrantes del grupo en la realización de la actividad colaborativa WIKI?		
Preguntas	%	Respuestas
Medianamente	38,1%	152
Bastante	27,1%	108
Poco	26,8 %	107
Nada	8,0%	32
Total		399

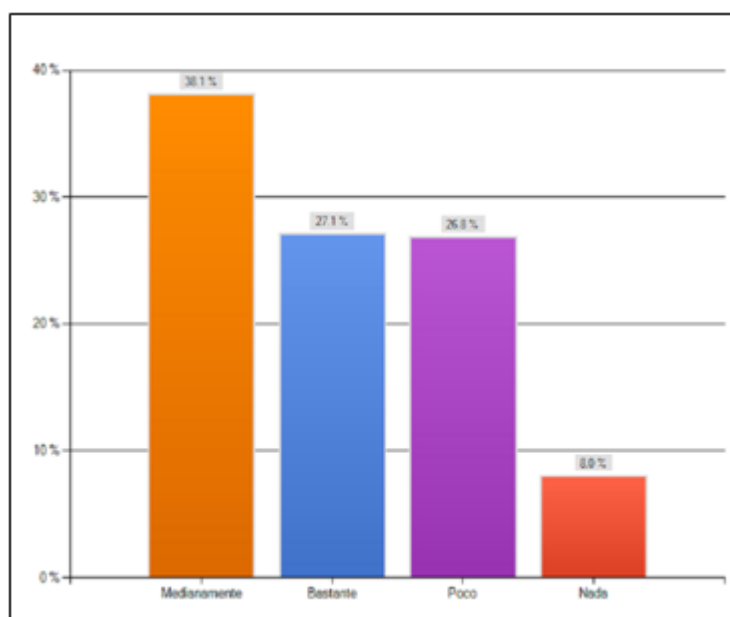


GRÁFICO No. 57. Encuesta a estudiantes – Pregunta 9

Ante la pregunta planteada en relación a la medida de participación y colaboración de todos los integrantes del grupo en la realización de la actividad colaborativa WIKI, el 38.1% de los estudiantes encuestados indican que medianamente, el 27.1% indican que bastante, el 26.8% poco y el 8% nada. Los resultados obtenidos nos indican que se requiere mayor control y retroalimentación por parte del docente para hacer el seguimiento de este tipo de actividades grupales que deben realizar los estudiantes; así como también se requiere mayor esfuerzo por parte de los estudiantes para cumplir con todas las actividades tanto individuales como grupales, tomando en cuenta que el estudiante puede acceder a este tipo de actividad asincrónica desde cualquier lugar y en cualquier momento dependiendo de su disponibilidad de tiempo.

CUADRO No. 78. Encuesta a estudiantes – Pregunta 10

10. ¿Cómo calificaría usted la organización del Aula Virtual, la cual está dividida en bloques: BLOQUE 0 o SECCIÓN DE COMUNICACIÓN sobre el curso, el tutor y la evaluación, BLOQUES ACADÉMICOS que poseen la información y contenidos en sí de la materia y BLOQUE DE CIERRE en el que obtenemos la retroalimentación de los estudiantes sobre los contenidos, estructura del aula y nuestra labor tutorial?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante adecuada	71,4%	285
Medianamente adecuada	24,3%	97
Poco adecuada	4,0%	16
Nada adecuada	0,3%	1
Total		399

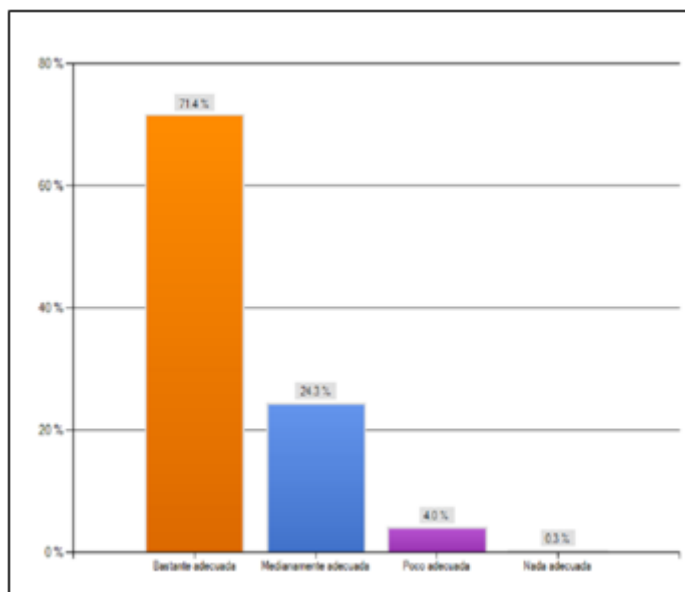
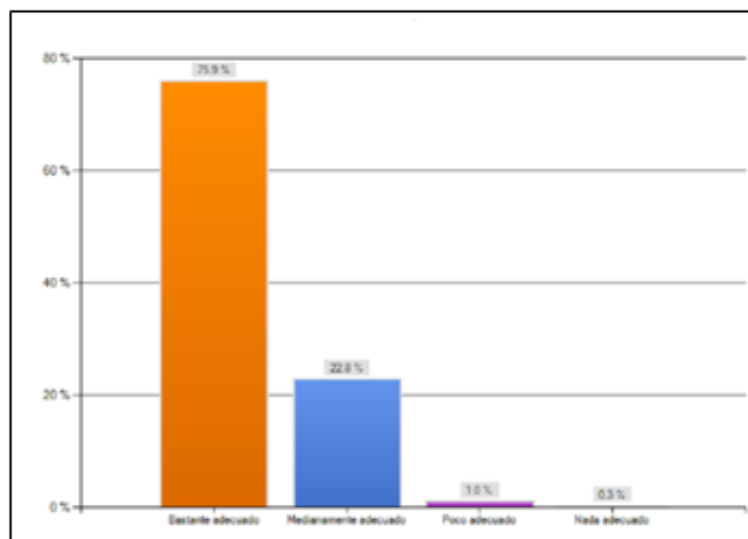


GRÁFICO No. 58. Encuesta a estudiantes – Pregunta 10

En relación a la pregunta sobre la organización del aula virtual, la misma que está dividida en bloques, un 71.4% de los estudiantes la consideran bastante adecuada, seguido de un 24.3% que indican medianamente adecuada, un 4.0% que creen que es poco adecuada y un 0.3 % nada adecuada. Vemos que la gran mayoría de estudiantes expresan su satisfacción con la metodología utilizada para organizar el aula, lo que da pie para ratificar la propuesta de utilizar la metodología PACIE, la misma que sigue un modelo pedagógico innovador y creativo que le da sentido a su uso, propiciando así el aprendizaje significativo.

CUADRO No. 79. Encuesta a estudiantes – Pregunta 11

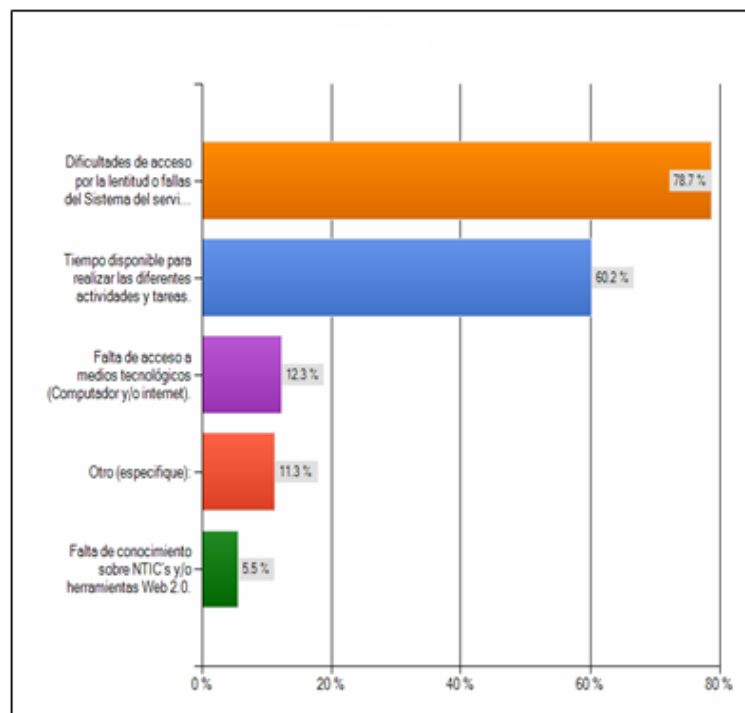
11. ¿Cómo calificaría usted la efectividad en la organización de los diferentes materiales didácticos y actividades en cada Bloque Académico o Unidad, en el que se incluye: una Sección de Exhibición del conocimiento, una Sección de Construcción del conocimiento y una Sección de Evaluación del Conocimiento?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante adecuado	75,9%	303
Medianamente adecuado	22,8%	91
Poco adecuado	1,0%	4
Nada adecuado	0,3%	1
Total		399

**GRÁFICO No. 59. Encuesta a estudiantes – Pregunta 11**

En lo que se refiere a la pregunta planteada, las respuestas nos muestran que la gran mayoría de estudiantes, un 75.9% consideran como bastante adecuada la efectividad en la organización de los materiales y actividades en cada bloque académico, seguido de un 22.8% que indican medianamente adecuado, un 1% que la consideran poco adecuada y un 0.3% que creen que es nada adecuado. Las respuestas nos incentivan a seguir utilizando la metodología PACIE, la misma que ha sido utilizada para organizar cada bloque académico.

CUADRO No. 80. Encuesta a estudiantes – Pregunta 12

12. ¿Cuál fue el inconveniente o dificultad más grande que usted encontró al momento de utilizar la Plataforma Virtual? (Puede escoger más de una opción)		
Preguntas	%	Respuestas
Dificultades de acceso por la lentitud o fallas del Sistema de la Plataforma Moodle de la UTA.	78,7%	314
Tiempo disponible para realizar las diferentes actividades y tareas.	60,2%	240
Acceso a medios tecnológicos (Computador y/o internet).	12,3%	49
Otro (especifique):	11,3%	45
Desconocimiento sobre TIC's y/o herramientas Web 2.0.	5,5%	22
Total		399

**GRÁFICO No. 60. Encuesta a estudiantes – Pregunta 12**

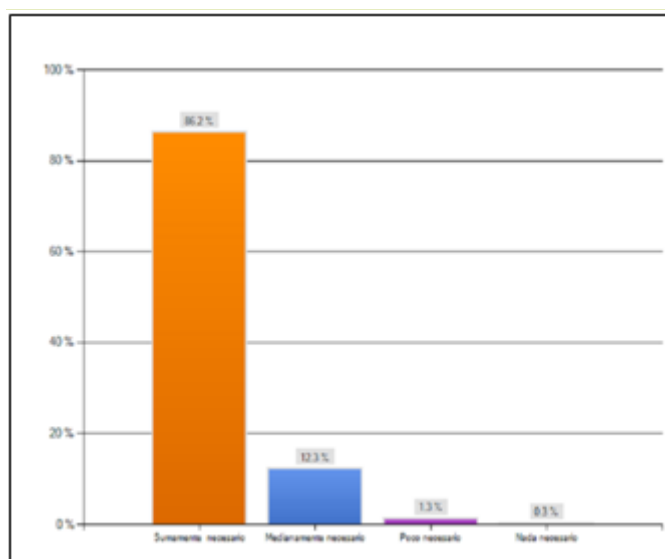
Se solicitó a los alumnos que indicaran cual fue el inconveniente o dificultad más grande que encontraron al momento de utilizar la Plataforma Virtual, encontrando que el 78.7% considera las dificultades de acceso por la lentitud o fallas del Sistema de la Plataforma Moodle de la UTA; seguido por el tiempo disponible para realizar las diferentes actividades y tareas con un 60.2%; el acceso a medios tecnológicos (Computador y/o internet) con un 12.3% ; la opción otro con un 11.3% y el desconocimiento sobre TIC's y/o

herramientas Web 2.0 con un 5.5%. Cabe destacar que los dos inconvenientes más grandes que tuvieron los estudiantes (acceso al sistema de la UTA y tiempo disponible) son los mismos que tuvieron los profesores, por lo que es importante tomar en cuenta estos dos aspectos para la futura implementación de los EVA en la modalidad Semipresencial.

Asimismo, en la opción “otros” luego de realizar el análisis de texto de las respuestas, la mayoría recaen dentro de estos dos grandes inconvenientes mencionados previamente. Así, 1) en relación al acceso al sistema de la UTA hay respuestas como las siguientes que las transcribimos textualmente: “errores en el servidor”; “muchas de las veces no ingresaba a la página, sumamente saturada”; “no abrirse el aula virtual porque está congestionada”; “la página no se cargaba entonces no podíamos realizar las actividades que se encontraban en ella”, entre otras. Por otro lado, 2) en relación al tiempo disponible, transcribimos algunos de los comentarios: “no hay tiempo para realizar las actividades por los proyectos que mandan en la universidad”; “el poco tiempo dispuesto para realizar las diferentes actividades”; “si estudiamos en la Semipresencial es porque no tenemos tiempo por nuestros trabajos y en el caso de otros compañeros el estudio”; “el horario del chat se complicaba por las horas de clase”; “no existía el tiempo suficiente para realizar las actividades de la plataforma”. Es importante tomar en cuenta también algunos comentarios recurrentes en relación al sistema de calificación del aula virtual, lo cual nos sirve para tomar algún tipo de medida o correctivo en aplicaciones futuras del modelo.

CUADRO No. 81. Encuesta a estudiantes – Pregunta 13

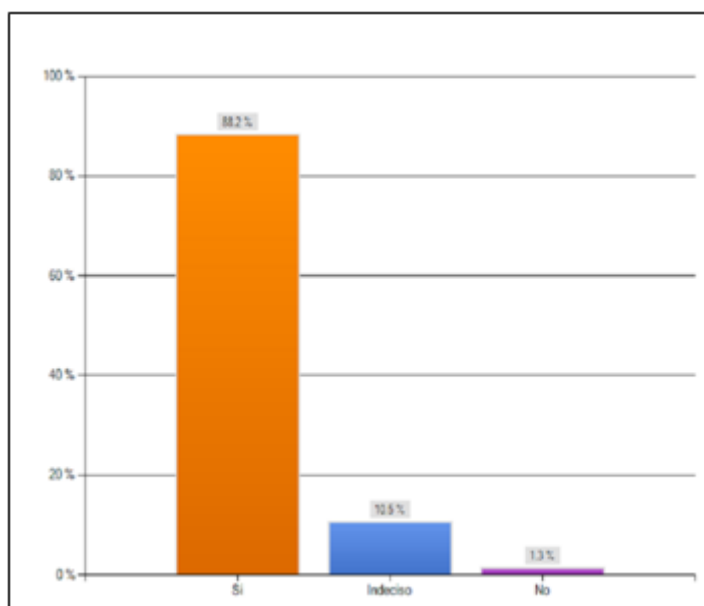
13. ¿Cuán necesario es tener al inicio del semestre una “socialización” sobre el uso de la Plataforma Virtual con los estudiantes, con el fin de guiarles en cuanto a la organización del aula virtual, los recursos y materiales disponibles y la mecánica de participación?		
Preguntas	%	Respuestas
Sumamente necesario	86,2%	344
Medianamente necesario	12,3%	49
Poco necesario	1,3%	5
Nada necesario	0,3%	1
Total		399

**GRÁFICO No. 61. Encuesta a estudiantes – Pregunta 13**

Con respecto a la pregunta de cuán necesario es tener al inicio del semestre una “socialización” sobre el uso de la Plataforma Virtual, un 86.2% de los alumnos indican que es sumamente necesario; seguido de un 12.3% que consideran medianamente necesario, un 1.3% que creen que es poco necesario y un 0.3% nada necesario. Los resultados obtenidos ratifican la idea de tener al inicio una socialización o entrenamiento sobre el uso de la plataforma educativa tanto con profesores como con los alumnos, una especie de encuadre, en la que se da a conocer la estructura, los recursos, las herramientas, las actividades del Aula Virtual a ser desarrolladas, así como también la metodología de trabajo con el fin familiarizar al estudiante con el entorno virtual para que pueda desenvolverse de la mejor manera.

CUADRO No. 82. Encuesta a estudiantes – Pregunta 14

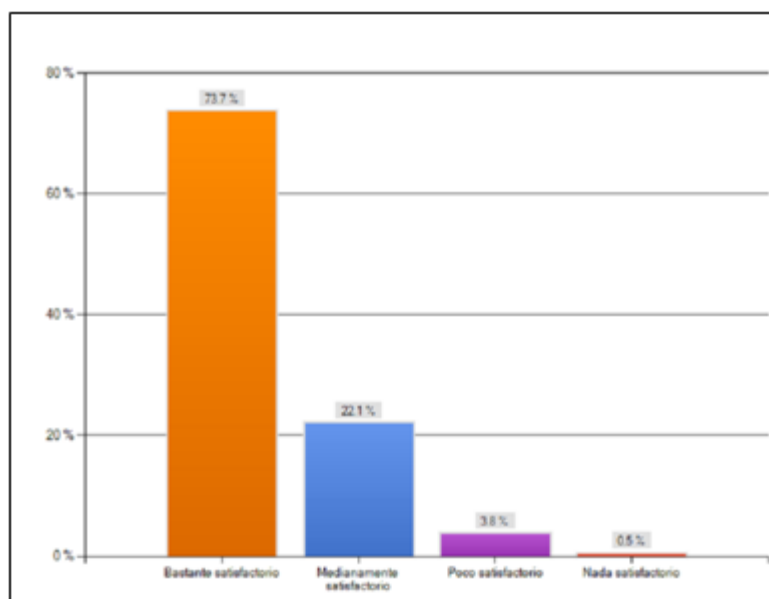
14. ¿Considera usted que el grado de intervención y participación del profesor-tutor en el Aula Virtual es crucial en el desarrollo de una “comunidad de aprendizaje” en línea verdadera?		
Preguntas	%	Respuestas
Si	88,2%	352
Indeciso	10,5%	42
No	1,3%	5
Total		399

**GRÁFICO No. 62. Encuesta a estudiantes – Pregunta 14**

Como podemos observar en la gráfica un alto porcentaje de estudiantes un 88.2% indican que el grado de intervención y participación del profesor-tutor en el Aula Virtual si es crucial en el desarrollo de una “comunidad de aprendizaje” en línea verdadera, seguido de un 10.5% que están indecisos al respecto y un 1.3% que indican que no es importante. Los datos obtenidos dejan claro la importancia de una buena moderación del facilitador para garantizar el éxito de un EVA.

CUADRO No. 83. Encuesta a estudiantes – Pregunta 15

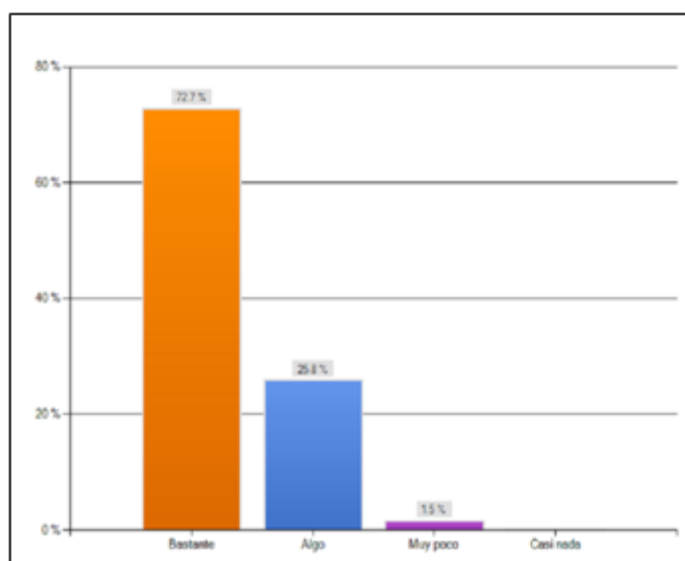
15. ¿En general, cómo calificaría usted el grado de participación de su profesor-tutor en el Aula Virtual?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante satisfactorio	73,7%	294
Medianamente satisfactorio	22,1%	88
Poco satisfactorio	3,8%	15
Nada satisfactorio	0,5%	2
Total		399

**GRÁFICO No. 63. Encuesta a estudiantes – Pregunta 15**

Se les pidió a los alumnos que valoraran el grado de participación de su profesor-tutor en el Aula Virtual, observándose que un 73.7% consideran como bastante satisfactorio; seguido de un 22.1% como medianamente satisfactorio; un 3.8% poco satisfactorio y un 0.5% nada satisfactorio. En general la opinión emitida por la gran mayoría de alumnos es alentadora ya que la participación del profesor es un elemento clave para el éxito de este tipo de formación en-línea.

CUADRO No. 84. Encuesta a estudiantes – Pregunta 16

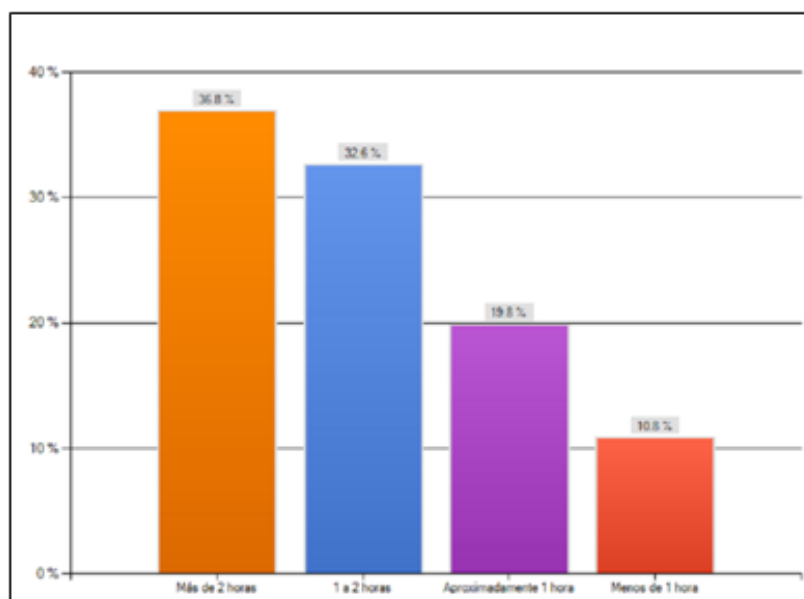
16. ¿En qué medida el seguimiento y monitoreo realizado por su profesor-tutor a su trabajo de estudio independiente ha beneficiado el proceso de enseñanza-aprendizaje?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante	72,7%	290
Algo	25,8%	103
Muy poco	1,5%	6
Casi nada	0,0%	0
Total		399

**GRÁFICO No. 64. Encuesta a estudiantes – Pregunta 16**

Se observa en la gráfica como el 72.7% de los alumnos consideran que el seguimiento y monitoreo realizado por su profesor-tutor a su trabajo de estudio independiente ha beneficiado bastante el proceso de enseñanza-aprendizaje; seguido por un 25.8% que indican que ha beneficiado en algo y un 1.5% que manifiestan muy poco. Vemos que un gran porcentaje de los alumnos reconocen como la participación de su profesor permitió enriquecer el ambiente de aprendizaje y por ende elevar la calidad del mismo.

CUADRO No.85. Encuesta a estudiantes – Pregunta 17

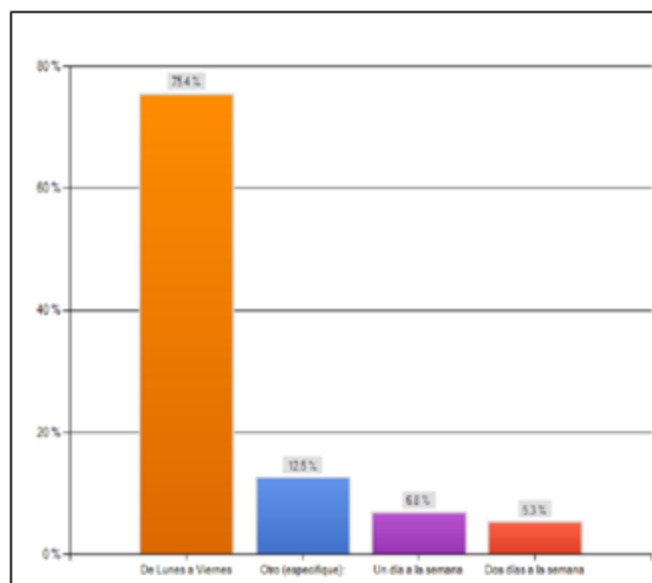
17. ¿En promedio usted cuántas horas utilizó el Aula Virtual a la semana?		
Preguntas	%	Respuestas
Más de 2 horas	36,8%	147
1 a 2 horas	32,6%	130
Aproximadamente 1 hora	19,8%	79
Menos de 1 hora	10,8%	43
Total		399

**GRÁFICO No. 65. Encuesta a estudiantes – Pregunta 17**

Ante la pregunta planteada sobre cuántas horas a la semana utilizaron el Aula Virtual, un 36.8% de los estudiantes encuestados indicaron que más de 2 horas, un 32.5% de 1 a 2 horas, un 19.8% aproximadamente una hora y un 10.8% menos de una hora. Vemos que hay opiniones divididas a este respecto, sin embargo un porcentaje importante (el 36.8%) de los alumnos manifiestan haber utilizado el EVA más de dos horas a la semana. Creemos que para participar y desarrollar todas las actividades individuales y colectivas implementadas, al menos 2 horas a la semana es el tiempo mínimo requerido, lo que quiere decir que son aproximadamente 20 minutos diarios de participación, recordemos que a más práctica y participación mayores serán los beneficios para el estudiante.

CUADRO No.86. Encuesta a estudiantes – Pregunta 18

18. ¿En qué horario preferiría tener habilitadas las actividades de las diferentes Unidades o Bloques Académicos?		
Preguntas	%	Respuestas
De Lunes a Viernes	75,4%	301
Otro (especifique):	12,5%	50
Un día a la semana	6,8%	27
Dos días a la semana	5,3%	21
Total		399

**GRÁFICO No. 66. Encuesta a estudiantes – Pregunta 18**

Como podemos observar un alto porcentaje de estudiantes el 75.4% indican que les gustaría tener habilitadas las actividades en el EVA de lunes a viernes, seguido de un 12.5% de estudiantes que indicaron como opción “otro”, un 6.8% un día a la semana y finalmente un 5.3% dos días a la semana. Dentro de la opción “otro” después de analizar el texto de las respuestas obtenidas, casi la totalidad de ellas indican que se tengan habilitadas las actividades “todos los días”. Tenemos comentarios como los siguientes: “toda la semana porque entre semana tenemos otras actividades académicas”; “todos los días y a toda hora”; “toda la semana incluidos fines de semana que son los días que podemos tener acceso”; “toda la semana porque entre semana tenemos otras actividades académicas”, entre otros.

Ante estas respuestas, es importante tomar en cuenta las preferencias de la gran mayoría de estudiantes, por lo que creemos que para una implementación masiva del modelo propuesto se recomienda tener las actividades habilitadas durante toda la semana, de esa manera también se evita que la plataforma se congestione y haya problemas de accesibilidad.

Valoración de la experiencia

CUADRO No.87. Encuesta a estudiantes – Pregunta 19

19. ¿Cómo cree que se podría mejorar esta propuesta de innovación de uso del “modelo <i>b-learning</i>” para la modalidad semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas de la UTA? (Puede escoger más de una opción).		
Preguntas	%	Respuestas
Tener acceso a una atención y tutoría más individualizada para los alumnos en la Plataforma Virtual, por parte del profesor-tutor.	56,9%	227
Disponer de un “Centro de Ayuda y Apoyo Técnico” para los profesores y estudiantes de la Modalidad Semipresencial.	42,1%	168
Tener una capacitación más detallada sobre el uso de la Plataforma Moodle y sus recursos.	41,9%	167
Disponer de un instructivo de utilización de la Plataforma Virtual Moodle.	27,6%	110
Otro (especifique):	4,0%	16
Total		399

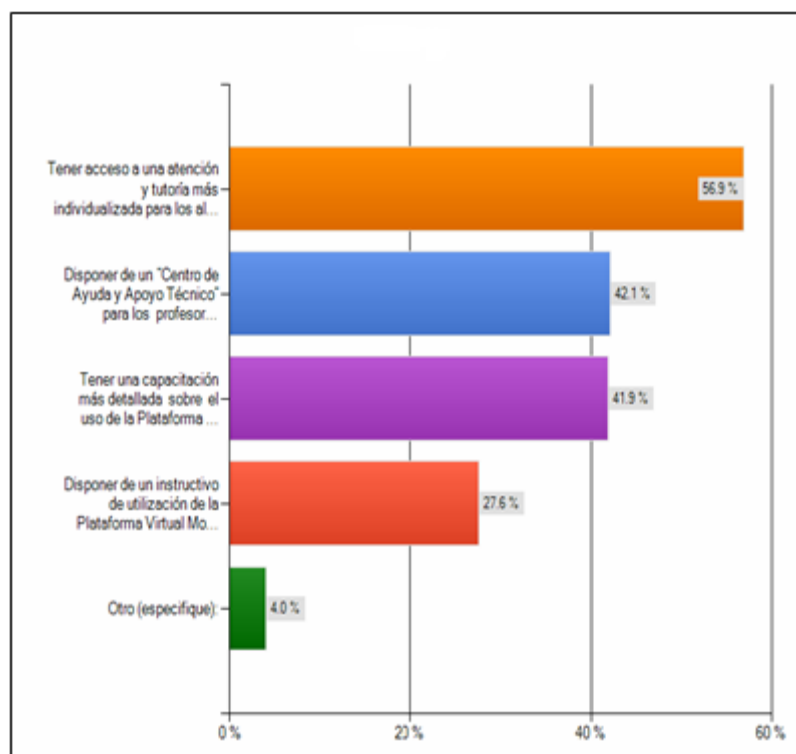


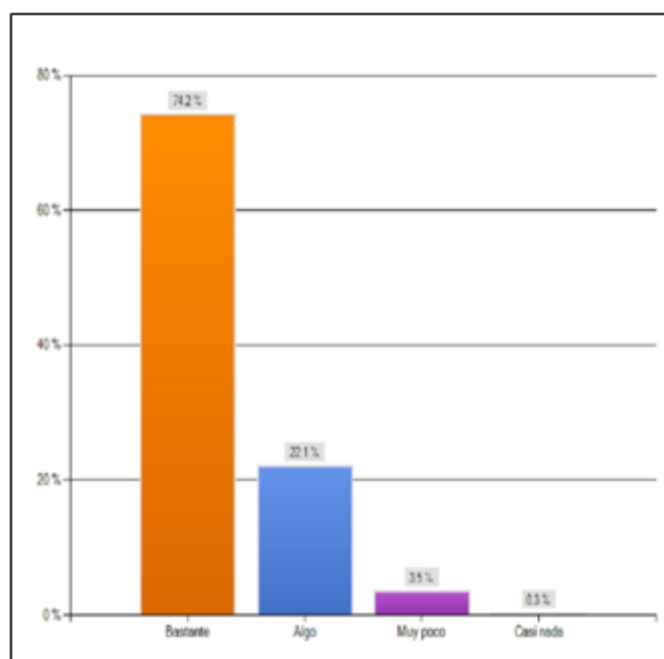
GRÁFICO No. 67. Encuesta a estudiantes – Pregunta 19

En relación a la pregunta de cómo se podría mejorar esta propuesta de innovación, el 56.9% de los alumnos manifiestan que teniendo acceso a una atención y tutoría más individualizada en la plataforma; seguido de un 42.1% que consideran que se debería disponer de un “Centro de ayuda y apoyo técnico” para profesores y alumnos; un 41.9% que indican teniendo una capacitación más detallada sobre el uso de la plataforma; un 27.6% disponer de un instructivo de utilización de la plataforma y un 4% que indican como opción “otro”.

En la opción “otro” hay diferentes repuestas, sin embargo las que se repiten con más frecuencia están en relación a tres aspectos fundamentales: el tener una capacitación más detallada sobre el uso de la plataforma, el contar con un laboratorio en el DEDI con el fin de realizar ciertas actividades en clases y el tener el tiempo necesario para realizar todas las actividades de la plataforma. Los resultados expresan lo que piensan los alumnos, por lo que debemos considerar las sugerencias emitidas por un porcentaje importante de estudiantes con el fin de mejorar los resultados en futuras aplicaciones.

CUADRO No.88. Encuesta a estudiantes – Pregunta 20

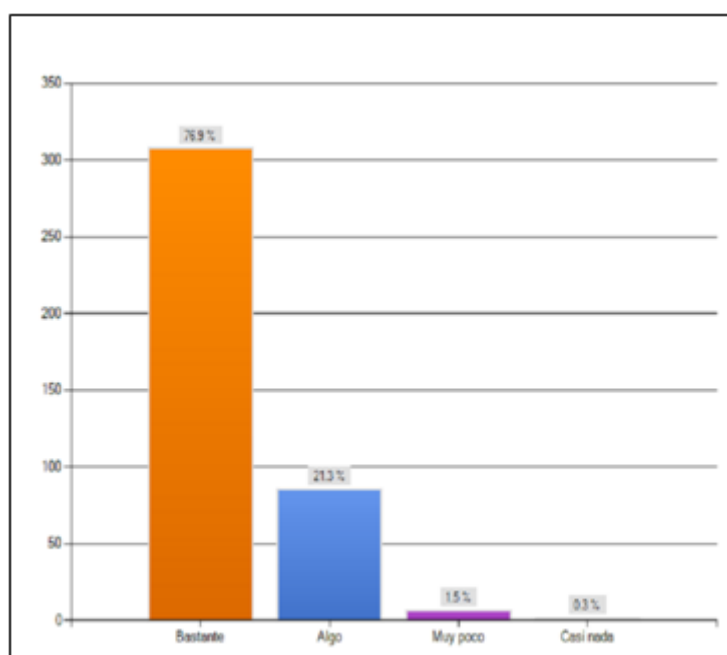
20. ¿Cree usted que al integrar las Clases Presenciales con las Aulas Virtuales se ha dinamizado y facilitado el proceso de enseñanza-aprendizaje?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante	74,2%	296
Algo	22,1%	88
Muy poco	3,5%	14
Casi nada	0,3%	1
Total		399

**GRÁFICO No. 68. Encuesta a estudiantes – Pregunta 20**

La pregunta se refiere a que si al integrar las Clases Presenciales con las Aulas Virtuales se ha dinamizado y facilitado el proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos ver que un alto porcentaje de alumnos el 74.2% indican que bastante; seguido por un 22.1% que consideran en algo; un 3.5% que piensan que muy poco y un 0.3% que creen que casi nada. Esta concepción por parte de la gran mayoría de alumnos es un punto a favor, ya que se ratifica el hecho que desde un punto de vista pedagógico un EVA dinamiza y estimula el proceso formativo por medio de la interacción que se da a través de las actividades de aprendizaje.

CUADRO No.89. Encuesta a estudiantes – Pregunta 21

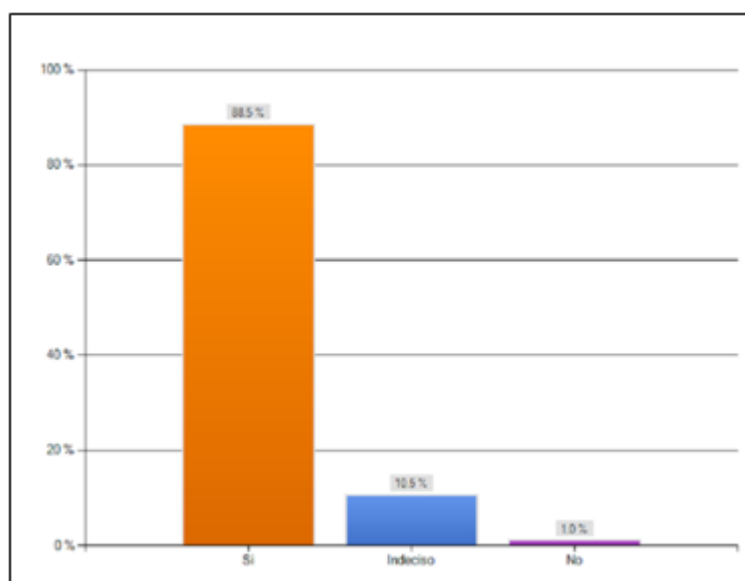
21. ¿Considera usted que los diferentes recursos y actividades de aprendizaje del Aula Virtual han reforzado y complementado los contenidos temáticos del texto: “English Unlimited” utilizado en clases?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante	76,9%	307
Algo	21,3%	85
Muy poco	1,5%	6
Casi nada	0,3%	1
Total		399

**GRÁFICO No. 69. Encuesta a estudiantes – Pregunta 21**

En relación con los resultados encontrados se puede observar que un 76.9% de los alumnos encuestados consideran que los diferentes recursos y actividades de aprendizaje del Aula Virtual han reforzado y complementado bastante los contenidos temáticos del texto “English Unlimited” utilizado en el encuentro presencial; mientras que un 21.3% indican que en algo; seguido de un 1.5% que creen que muy poco y un 0.3% que piensan que casi nada. Se puede decir entonces que para la gran mayoría de alumnos está claro que un EVA complementa la labor del docente, ya que le permite al alumno desarrollar actividades sincrónicas y asincrónicas que estimulan el proceso formativo y que despiertan el interés sin estar atados a una exigencia de presencialidad.

CUADRO No.90. Encuesta a estudiantes – Pregunta 22

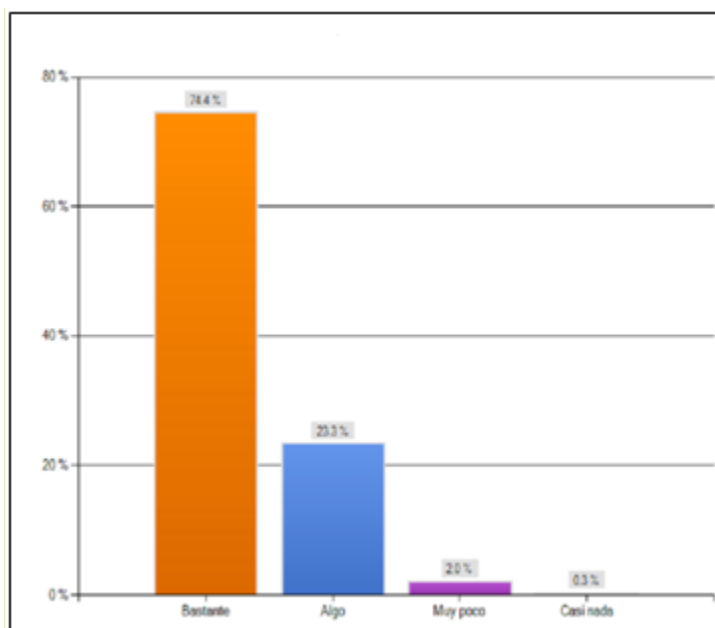
22. ¿Cree usted que al utilizar el Aula Virtual, usted ha tenido un rol más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (interacción, participación, comunicación, etc.)?		
Preguntas	%	Respuestas
Si	88,5%	353
Indeciso	10,5%	42
No	1,0%	4
Total		399

**GRÁFICO No. 70. Encuesta a estudiantes – Pregunta 22**

Ante la pregunta planteada, un 88.5% de los estudiantes encuestados manifiestan que al utilizar el Aula Virtual si han tenido un rol más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que un 10.5% están indecisos al respecto y un 1.0% manifiestan que no. Los resultados obtenidos nos muestran que la gran mayoría de estudiantes reconocen que han tenido un rol más activo, esto implica que se ha desarrollado un aprendizaje más centrado en el alumno y donde el docente ha pasado de ser el centro de formación a ser un facilitador del conocimiento.

CUADRO No.91. Encuesta a estudiantes – Pregunta 23

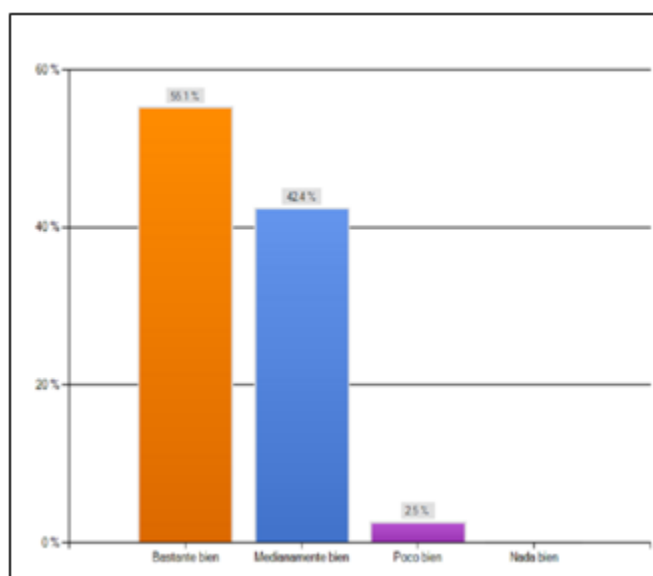
23. ¿En qué medida el Aula Virtual ha fomentado la interacción e interactividad entre el docente y sus estudiantes y los estudiantes entre sí?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante	74,4%	297
Algo	23,3%	93
Muy poco	2,0%	8
Casi nada	0,3%	1
Total		399

**GRÁFICO No. 71. Encuesta a estudiantes – Pregunta 23**

En los resultados obtenidos podemos ver que un 74.4% de estudiantes consideran que el Aula Virtual ha fomentado bastante la interacción e interactividad entre el docente y sus estudiantes y los estudiantes entre sí; mientras que un 23.3% consideran que algo; seguido de un 2% que indican muy poco y un 0.3% que creen que casi nada. Se destaca la información proporcionada por la gran mayoría de estudiantes, la misma que apoya el hecho de que Moodle soporta la interacción sincrónica y asincrónica, aumentando así la comunicación y el aporte entre los usuarios.

CUADRO No.92. Encuesta a estudiantes – Pregunta 24

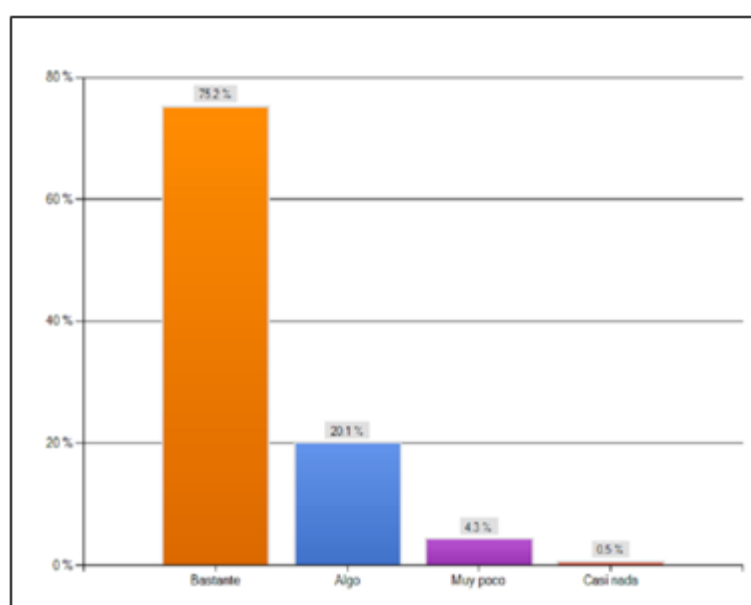
24.¿En promedio cómo se desarrolló usted a la hora de hacer actividades de aprendizaje on-line en forma independiente?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante bien	55,1%	220
Medianamente bien	42,4%	169
Poco bien	2,5%	10
Nada bien	0,0%	0
Total		399

**GRÁFICO No. 72. Encuesta a estudiantes – Pregunta 24**

De la población encuestada un 55.1% de estudiantes indican que se desarrollaron bastante bien realizando actividades de aprendizaje on-line de forma independiente; seguido por un 42.4% que responden medianamente bien y un 2.5% que manifiestan que poco bien. La interpretación que podemos dar a estas afirmaciones es que en su mayoría los alumnos conocen de la tecnología y se desenvuelven bien utilizando las herramientas de las que disponen, ya que en la actualidad los jóvenes utilizan la tecnología para buscar información y para ingresar a las redes sociales. Por otro lado, el uso de las diversas herramientas de apoyo al proceso de estudio, no solamente han facilitado el acceso a la información sino que también han impulsado y motivado el proceso de aprendizaje autónomo.

CUADRO No.93. Encuesta a estudiantes – Pregunta 25

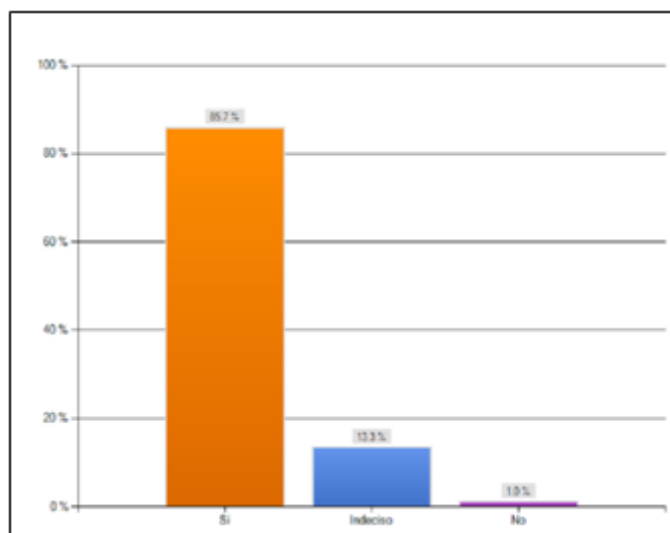
25. ¿Qué tan motivado se ha sentido usted para cumplir con las tareas y actividades implementadas en el Aula Virtual?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante	75,2%	300
Algo	20,1%	80
Muy poco	4,3%	17
Casi nada	0,5%	2
Total		399

**GRÁFICO No. 73. Encuesta a estudiantes – Pregunta 25**

Ante la pregunta planteada, un 75.2% de los estudiantes manifiestan que se han sentido bastante motivados para cumplir con las tareas y actividades implementadas en el Aula Virtual, mientras que un 20.1% se han sentido algo motivados y un 4.3% muy poco. En su gran mayoría los estudiantes se sintieron motivados por lo que podemos decir que el tipo de material y recursos didácticos teóricos y audiovisuales implementados en el aula han incentivado y predispuesto al alumno al aprendizaje, por lo que como docentes debemos aprovechar esta fortaleza con el objeto de alcanzar aprendizajes significativos.

CUADRO No.94. Encuesta a estudiantes – Pregunta 26

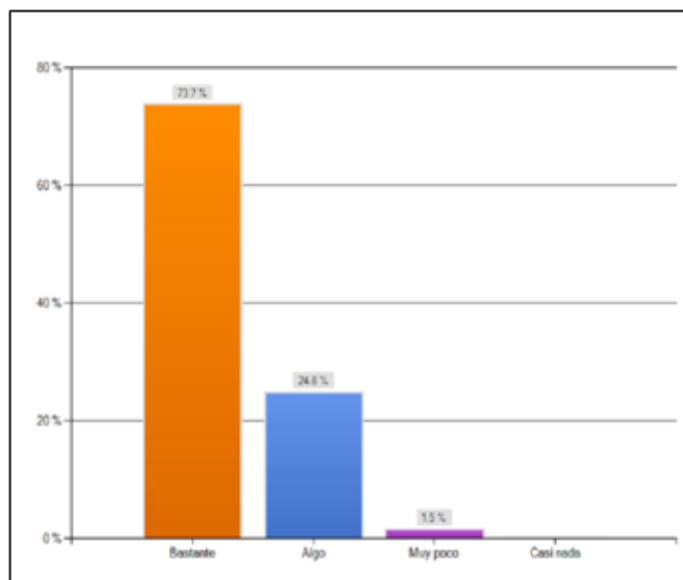
26. ¿Cree usted que las diferentes actividades y tareas de aprendizaje implementadas en el Aula Virtual le han ayudado a construir su propio aprendizaje, a su ritmo, a partir de prácticas individuales y ejercicios colectivos?		
Preguntas	%	Respuestas
Si	85,7%	342
Indeciso	13,3%	53
No	1,0%	4
Total		399

**GRÁFICO No. 74. Encuesta a estudiantes – Pregunta 26**

Como podemos ver un 85.7% de los estudiantes indican que las diferentes actividades y tareas de aprendizaje implementadas en el Aula Virtual si les han ayudado a construir su propio aprendizaje, a su ritmo, a partir de prácticas individuales y ejercicios colectivos; mientras que un 13.3% están indecisos al respecto y un 1% indican que no. Es interesante ver la percepción que tienen la gran mayoría de estudiantes respecto a este tema, ya que en estos ambientes de aprendizaje a través de diferentes actividades individuales y grupales se espera desarrollar habilidades para el estudio independiente

CUADRO No.95. Encuesta a estudiantes – Pregunta 27

27. ¿En qué medida la realización de actividades de diferente tipo como: la Canción, el Crucigrama, el Cuestionario, el Glosario, el Foro, el Chat, el Wiki y la Tarea han fomentado la ejercitación de competencias del pensamiento como: comprensión, análisis, razonamiento, creatividad, interpretación, toma de decisiones y solución de problemas?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante	73,7%	294
Algo	24,8%	99
Muy poco	1,5%	6
Casi nada	0,0%	0
Total		399

**GRÁFICO No. 75. Encuesta a estudiantes – Pregunta 27**

De los resultados obtenidos un 73.7% de los estudiantes encuestados consideran que la realización de actividades de diferente tipo como: la Canción, el Crucigrama, el Cuestionario, el Glosario, el Foro, el Chat, el Wiki y la Tarea han fomentado bastante la ejercitación de competencias del pensamiento como: comprensión, análisis, razonamiento, creatividad, interpretación, toma de decisiones y solución de problemas; mientras que un 24.8% creen que en algo y un 1.5% muy poco. Las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes son alentadoras ya que ellos reconocen que la utilización del aula virtual ha generado procesos de análisis, reflexión y

apropiación del conocimiento, lo cual es beneficioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CUADRO No.96. Encuesta a estudiantes – Pregunta 28

28. ¿Cómo calificaría usted la utilización de Cuestionarios (Quizes) y Tareas para la evaluación de los aprendizajes?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante adecuado	78,8%	315
Medianamente adecuado	19,8%	79
Poco adecuado	1,3%	5
Nada adecuado	0,0%	0
Total		399

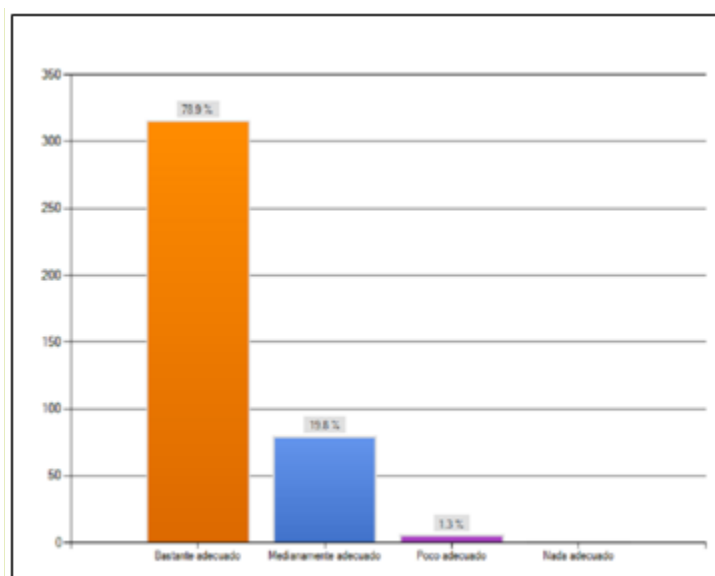


GRÁFICO No. 76. Encuesta a estudiantes – Pregunta 28

Como se muestra en la gráfica, el 78.8% de estudiantes consideran bastante adecuado la utilización de Cuestionarios (Quizes) y Tareas para la evaluación de los aprendizajes, mientras que un 19.8% indican que es medianamente adecuado y un 1.3% poco adecuado. Como podemos ver una gran parte de los estudiantes sugieren que el tipo de ejercicios utilizados en el EVA para la evaluación y la autoevaluación son los adecuados. Podemos inferir que los estudiantes se sintieron a gusto realizando este tipo de actividades que les ayuda en la preparación para sus exámenes formales, lo que indica la predisposición para utilizar este tipo de recursos nuevos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CUADRO No.97. Encuesta a estudiantes – Pregunta 29

29. ¿En qué medida el uso del “modelo <i>b-learning</i> ” ha contribuido a mejorar su rendimiento académico?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante	64,7%	258
Algo	32,3%	129
Muy poco	2,8%	11
Nada	0,3%	1
Total		399

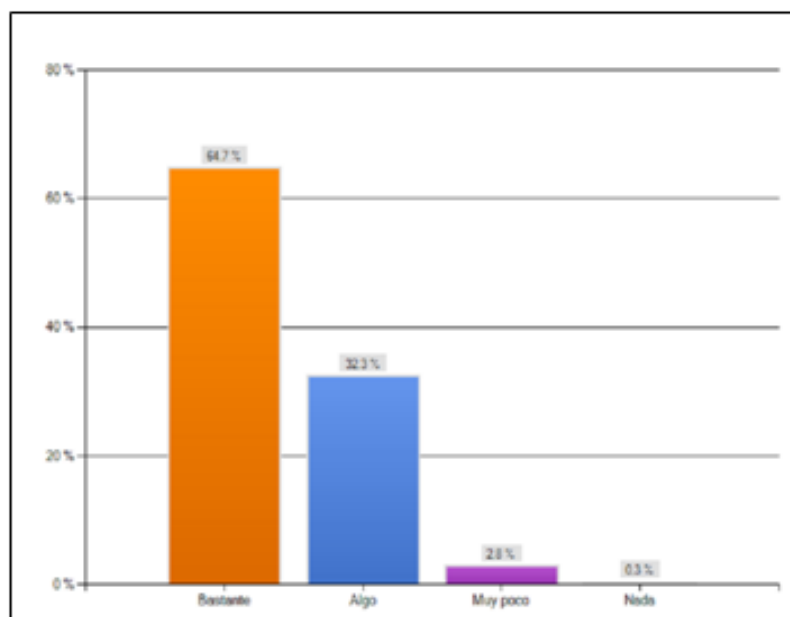
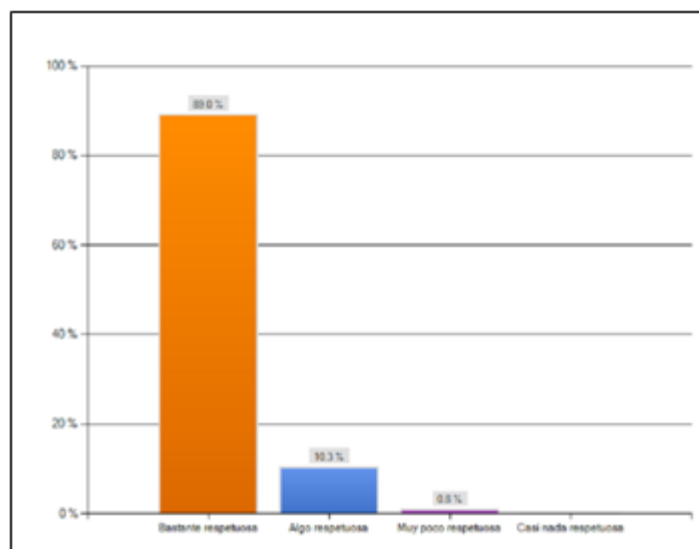


GRÁFICO No. 77. Encuesta a estudiantes – Pregunta 29

Se solicitó a los estudiantes que valoraran en qué medida el uso del “modelo *b-learning*” ha contribuido a mejorar su rendimiento académico, encontrando que el 64.7% del total de la población piensan que el “modelo *b-learning*”. les ha ayudado a mejorar bastante su rendimiento, mientras que un 32.3% creen que en algo y un 2.8% muy poco. La idea concebida por la mayoría de estudiantes es un punto de apoyo para continuar utilizando un EVA dentro de la formación “*b-learning*” con el objeto de mejorar el proceso de aprendizaje, sin embargo es importante concientizar en los estudiantes que la simple presencia de las tecnologías no garantizan resultados académicos óptimos, esta propuesta de aplicación demanda de la participación activa, creativa y crítica de todos los agentes involucrados: alumnos y profesores.

CUADRO No.98. Encuesta a estudiantes – Pregunta 30

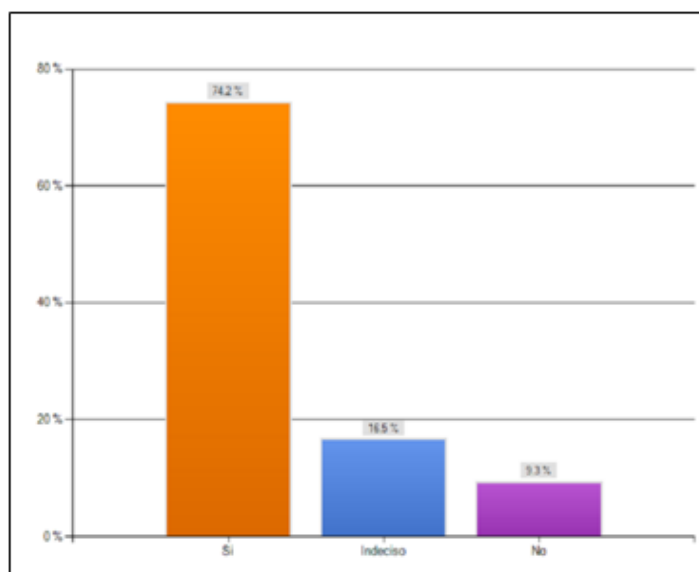
30. ¿Qué tan positiva y respetuosa ha sido la actitud de sus compañeros frente a las opiniones, experiencias e ideas de los demás, en actividades como el FORO?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante respetuosa	89,0%	355
Algo respetuosa	10,3%	41
Muy poco respetuosa	0,8%	3
Casi nada respetuosa	0,0%	0
Total		399

**GRÁFICO No. 78. Encuesta a estudiantes – Pregunta 30**

Los resultados son muy alentadores ya que muestran que la gran mayoría de alumnos un 89% tuvieron una actitud bastante respetuosa hacia las opiniones e ideas de sus compañeros en actividades como el Foro, seguido de un 10.3 % que indicaron que su actitud fue algo respetuosa y un 0.8% que indican que fue muy poco respetuosa. El incentivar el respeto y tolerancia hacia diferentes puntos de vista e ideas, es otro de los valores agregados que se han potenciado con el uso de la plataforma educativa en la que los estudiantes han podido expresarse y comunicarse simulando situaciones de la vida real.

CUADRO No.99. Encuesta a estudiantes – Pregunta 31

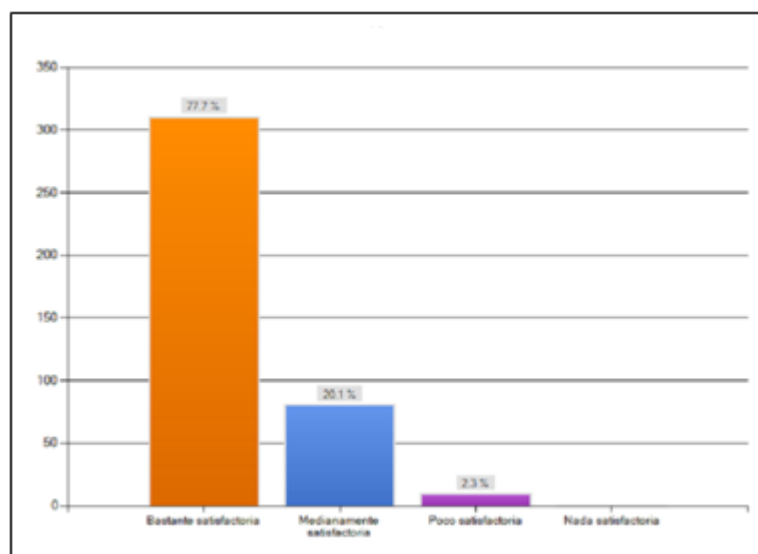
31.¿Cree usted que a más de propiciar el aprendizaje de contenidos académicos, el uso del Aula Virtual ha propiciado lazos afectivos y de socialización, a través de espacios como el foro: “Relaxing Pub” (Bar Virtual)?		
Preguntas	%	Respuestas
Si	74,2%	296
Indeciso	16,5%	66
No	9,3%	37
Total		399

**GRÁFICO No. 79. Encuesta a estudiantes – Pregunta 31**

En lo que respecta a la pregunta, un 74.2% de los estudiantes consideran que a más de propiciar el aprendizaje de contenidos académicos, el uso del Aula Virtual si ha propiciado lazos afectivos y de socialización; mientras que un 16.5% están indecisos al respecto y un 9.3% indican que no. Podemos ver que hay una respuesta favorable por parte de una gran mayoría de estudiantes, ya que a través del aula virtual se trató no solamente de crear grupos para contenidos académicos, sino también para propiciar lazos afectivos a través de espacios diseñados especialmente para ello como es el “Bar Virtual”, el mismo que es un lugar de encuentro de la comunidad virtual fuera del programa académico para que los estudiantes se expresen libre y espontáneamente sobre otros temas de su interés que no sean los presentados en las unidades didácticas.

CUADRO No.100. Encuesta a estudiantes – Pregunta 32

32. ¿Cómo calificaría usted su experiencia durante este tiempo en el que trabajó con un Aula Virtual, como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés?		
Preguntas	%	Respuestas
Bastante satisfactoria	77,7%	310
Medianamente satisfactoria	20,1%	80
Poco satisfactoria	2,3%	9
Nada satisfactoria	0,0%	0
Total		399

**GRÁFICO No. 80. Encuesta a estudiantes – Pregunta 32**

La gráfica nos indica que un 77.7% de los estudiantes encuestados califican su experiencia de trabajar con un Aula Virtual como bastante satisfactoria, seguido de un 20.1% que consideran su experiencia medianamente satisfactoria y un 2.3% que la consideran poco satisfactoria. Estos resultados nos muestran que hay una gran predisposición por parte de los estudiantes para utilizar este tipo de herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que este es un punto a favor para ratificarnos en la propuesta planteada.

**CUADRO No.101. Encuesta a estudiantes –
Pregunta 33**

33. Comentarios y sugerencias:	
Preguntas	Respuestas
	193
Total	193

COMENTARIOS	
(+)	(-)
<ul style="list-style-type: none"> • Creo que las actividades realizadas en la plataforma virtual ha sido bastante satisfactoria para el aprendizaje de inglés. • Todo bien (4) • La plataforma está muy bien desarrollada aunque todavía tiene algunas cosas que pulir como el tiempo en los ejercicios y las fallas propias del sistema, para evitar que este se caiga o no se pueda abrir. • Los crucigramas deberían ser más claros y que sigan con ese proceso en la plataforma porque ayuda mucho a los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje. • El uso de la plataforma ha sido de ayuda para el repaso de varios temas • La utilización de la plataforma fue positiva para el aprendizaje. (12) • El aula virtual si me ayudado bastante en mi aprendizaje. (15) • La plataforma nos ha ayudado mucho en el aprendizaje (5) • Es un instrumento de ayuda para reforzar los conocimientos adquiridos en clases.(8) • La plataforma virtual ha sido de gran ayuda para el proceso de aprendizaje. (25) • El uso de la plataforma virtual es un gran apoyo para los estudiantes, pero el inconveniente es la falta de tiempo para ingresar a dicho 	<ul style="list-style-type: none"> • La utilización del aula virtual es importante, pero falto comunicación y explicación por parte del docente del aula sobre las actividades a desarrollar • Existe mucho error técnico, además verificar las escritura ya que existen palabras mal escritas. • Que al implementarse esta plataforma virtual no se vio si el estudiante tiene tiempo o no para realizar esta actividad. • La plataforma a veces se encuentra averiada. • En las canciones existen dificultades pues, al momento de calificar el sistema no lo reconoce y no lo califica dejando sin nota esta sección.

<p>programa online. (33)</p> <ul style="list-style-type: none"> Felicitaciones 	
---	--

RECOMENDACIONES
<ul style="list-style-type: none"> Controlar de manera más efectiva los problemas existentes al momento de realizar algunas actividades, es decir los problemas técnicos Se debería tomar en cuenta que muchas veces el tiempo no nos alcanza a todos. Yo creo que se debería antes de utilizar darnos una capacitación muy adecuada es decir más detallada y también que las actividades se abran si es posible después de terminar clases o al día siguiente porque si nos abren entre semana no disponemos de mucho tiempo para poder terminar todas las actividades que nos asignan. Deberían darnos algo más de tiempo para poder desarrollar las actividades. (30) Que el tiempo para completar las actividades largas sea más amplio ya que si se nos acaba el tiempo obtenemos una calificación baja y nos perjudica. Que los talleres o tareas enviadas al aula virtual mantengan un tiempo más largo para poder culminarlas con más facilidad. Que el método de enseñanza sea más interactivo. Deberían implementar nuevas herramientas de trabajo por cada unidad, y también deberían aumentar el tiempo de algunas tareas como por ejemplo en las canciones ya que el tiempo es corto y la canción muy larga Que las diferentes tareas y ejercicios estén disponibles para poder realizarlos, es decir, que estén desbloqueadas. Considero que se debería fomentar el interés en todo lo pertinente al aula virtual, además de que se debería aumentar el tiempo para realizar las actividades del aula. Tener un poco más de tiempo para la realización de las tareas debe haber horarios que todos nos podamos conectar y en la noche creo que puede ser. Que se cree el aula virtual también para los estudiantes que reciben clases de lunes a viernes...! Las tareas a realizarse deben estar habilitadas de lunes a viernes por la falta de disponibilidad de tiempo para realizarlas en horas específicas. Por favor..... Gracias... Que las tareas y todo lo referente a la plataforma sea habilitadas desde los sábados hasta los miércoles ya que es el único tiempo q tenemos para estudiar inglés por favor gracias Que las actividades sean habilitadas todos los días para poder realizarlas Sugiero que las tareas establecidas en la plataforma virtual no tengan un tiempo determinado, es decir si se nos envían cinco tareas no deberían ser cada una de ellas para un solo día. Si no más bien deberían resolverse durante toda la semana conjuntamente ya que en vista de que nos encontramos en un horario semipresencial se desconoce la disposición de tiempo que posee el estudiante.

- Mejorar la red para el acceso al aula virtual debido a esto se ha tenido una serie de inconvenientes. (5)
- Revisar para que la plataforma funcione bien todos los días porque hay veces que no se puede acceder a la página (7)
- Contratar a un experto de sistemas informáticos.
- Que regresemos con el aula virtual pero que no sea una calificación para los estudiantes así no estamos preocupados por la nota y se puede aprender con tranquilidad sin estar presionado.
- Deberían reducirse el número de actividades porque no disponemos del tiempo suficiente en algunas carreras. (15)

En relación a esta última pregunta abierta, los comentarios positivos sobre el uso de la plataforma educativa y el “modelo *b-learning*” utilizado nos muestran la aceptación y buena predisposición del alumnado para seguir utilizándolo, considerando que este recurso ha apoyado el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que ha fomentado la motivación, interacción, comunicación, el aprendizaje autónomo, el aprendizaje cooperativo, entre otros.

8.2.1.1. Satisfacción del alumnado y profesorado universitario con la metodología *b-learning*

Podemos concluir que los resultados obtenidos en las encuestas realizadas a los dos colectivos participantes en la acción formativa: docentes y estudiantes de la modalidad semipresencial, muestran que la “metodología *b-learning*” es una metodología viable, ya que les permite a los estudiantes acceder a una serie de actividades de manera más flexible sin importar el tiempo ni el lugar.

En lo que respecta al análisis e interpretación de las encuestas, se puede indicar, sin ser necesaria la demostración matemática, que los efectos que el modelo pedagógico “*b-learning*” y la plataforma educativa Moodle tienen sobre los sujetos implicados en la experimentación son altamente favorables, ya que los resultados obtenidos nos muestran el alto nivel de satisfacción por parte del alumnado y profesorado en cuanto al trabajo

realizado, la participación, la comunicación, la motivación y actitud con el modelo utilizado.

Al ser ésta una propuesta para la modalidad semipresencial, los participantes han mostrado un alto nivel de satisfacción en cuanto a la experiencia vivida, sobre todo en lo referido a la interacción que se ha producido, tanto alumno-alumno como alumno-profesor, lo que ha permitido una comunicación constante entre todos los miembros de la comunidad virtual.

Sumado a esto, y como lo muestran los cuestionarios respondidos, vemos que profesores y alumnos de la modalidad semipresencial se sienten satisfechos con esta nueva forma de trabajar la asignatura de Inglés, tal como podemos observar en algunas de las siguientes contestaciones: “El uso de la plataforma ha sido de ayuda para el repaso de varios temas”; “La plataforma nos ha ayudado mucho en el aprendizaje”; “Es un instrumento de ayuda para reforzar los conocimientos adquiridos en clases”, etc. Aunque ello no evitó también ciertas críticas: “La utilización del aula virtual es importante, pero faltó comunicación y explicación por parte del docente sobre las actividades a desarrollar”.

De igual modo, el alumnado encuentra una mejora en la relación entre enseñar y aprender, haciendo el proceso más activo y centrado en el estudiante. Reconocen a la vez, la oportunidad que tienen de desarrollar habilidades de reflexión, discusión, análisis, síntesis; así como la competencia comunicativa en el idioma inglés por medio de las diferentes actividades en la plataforma educativa, a través del aprendizaje en solo y de su relación con los demás.

En lo que se refiere al profesor-tutor, se muestran valores favorables que nos permiten afirmar que los profesores fueron percibidos de manera satisfactoria por los estudiantes, así como los aspectos relacionados con su intervención, participación, seguimiento y monitoreo a su trabajo de estudio independiente.

Asimismo, en cuanto a la valoración del EVA utilizado, los participantes muestran también un elevado grado de satisfacción, en aspectos como: el tipo de actividades implementadas, la organización del EVA, así como la metodología utilizada, lo cual nos proporciona la información necesaria para darnos cuenta que estamos en el camino correcto en cuanto a la calidad de la información que se ofrece y a la organización de los materiales, permitiendo así mayor facilidad en el acceso a la información por parte de los participantes.

Sin embargo, es importante indicar que de los comentarios y las sugerencias dadas por el alumnado y profesorado se han detectado algunas dificultades que se han producido durante la aplicación del “modelo *b-learning*” y que deberán resolverse antes de una implantación masiva para toda la Universidad. Así, se puede ver que hay la tendencia a considerar la falta de tiempo como el principal problema que han tenido que enfrentar. Tiempo en lo que se refiere: 1) a su tiempo personal disponible para la utilización de la plataforma, así lo muestran sus críticas: “Al implementarse esta plataforma, no se vio si el estudiante tiene tiempo o no para realizar esta actividad”; así como también al 2) poco o escaso tiempo asignado por el profesor para la realización de las diferentes actividades y tareas de aprendizaje en la plataforma, así lo muestran sus comentarios: “Que el tiempo para completar las actividades sea más amplio ya que si se nos acaba el tiempo obtenemos una calificación baja y nos perjudica”.

Lo manifestado da pie para tomar ciertos correctivos que están en nuestras manos. Por un lado, habrá que hacer un análisis más profundo en cuanto al tiempo o días que el profesor asigna para la realización de las actividades, así como también el tiempo asignado en cada actividad y, si es necesario se deberían alargar los tiempos. Por otro lado, se considera imprescindible establecer medidas de recompensa al profesorado, ya que es importante asignar un tiempo determinado a los profesores dentro de sus labores académicas para realizar el seguimiento, monitoreo y trabajo en la plataforma con los alumnos, lo cual implica que estas horas de trabajo sean reconocidas ya que su carga laboral se ha incrementado.

Otro de los problemas más significativos que se ha mencionado tiene relación al ámbito tecnológico y las dificultades que surgieron al acceder a la plataforma educativa, mismo que no está en nuestras manos dar una solución inmediata, pero si podemos hacer llegar todas estas inquietudes a la unidad encargada de manejar la plataforma institucional “DISIR” (Dirección de Sistemas y Redes Informáticas) con el fin de prever ciertos inconvenientes técnicos.

Al margen de las dificultades que surgieron en relación al acceso a la conexión a internet y a la cantidad de tiempo invertida para la enseñanza y aprendizaje, en general podemos considerar la experiencia y el “modelo *b-learning*” propuesto como positivo, ya que tanto profesores como alumnos se sienten a gusto y más motivados trabajando con el “modelo *b-learning*”, en el que se han integrado las experiencias del aprendizaje presencial con las experiencias del aprendizaje on-line. Su actitud hacia el uso de esta metodología es favorable, lo cual nos incentiva a seguir utilizándola para generar aprendizajes de calidad y potenciar todas las capacidades y destrezas de alumnado en el idioma inglés.

Al respecto se sabe que la satisfacción atribuida por los estudiantes al *e-learning* es crucial para seguir utilizándolo o abandonarlo (Levy, 2007), y que esta satisfacción está determinada por la utilidad percibida por los estudiantes, además de la calidad en sí del sistema (Gagné, 2009).

8.2.2. Entrevista Semi-estructurada dirigida a informantes clave (autoridades y experto)

La investigadora consideró pertinente entrevistar a la Sra. Directora del Departamento Especializado de Idiomas de la UTA por tratarse de un trabajo de investigación que pretende aportar en el crecimiento y mejora de esta unidad académica, así como también a un experto en el área de tecnología educativa por tratarse de un especialista en el área de estudio, con el propósito de confirmar la validación de la propuesta “*b-learning*” como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje

de los estudiantes de Inglés de la modalidad semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato”, obteniéndose los siguientes resultados (ver anexo #6).

Entrevistado #1: Dra. Sara Camacho E.

- Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad Inglés
- Magister en Tecnología de la Información y Multimedia educativa
- Master en Docencia Universitaria y Administración educativa
- Doctora en Jurisprudencia
- Actualmente Directora del Departamento Especializado de Idiomas de la UTA

La Dra. Camacho manifiesta que en la actualidad utilizar la tecnología en la Educación Semipresencial es beneficioso ya que ahorra tiempo, dinero, en general recursos, así como el tema de que los estudiantes puedan tener mayores facilidades para convertirse en aprendices autónomos. La Dra. Camacho hace referencia al total apoyo por parte de las autoridades de la UTA para apoyar este tipo de iniciativas, concretamente para el Departamento Especializado de Idiomas ya que anteriormente no se había hecho ninguna propuesta de mejoramiento de este tipo, por lo que considera que la aplicación del “modelo *b-learning*” para el aprendizaje del idioma inglés en la Modalidad Semipresencial es una necesidad y una herramienta esencial para el apoyo del desarrollo de las clases de los docentes.

La Directora manifiesta además que una vez concluido el período de experimentación de las Aulas Virtuales bajo la “modalidad *b-learning*”, se ha podido constatar que en general existe una mejora en los resultados de los cursos que utilizaron el modelo propuesto, así como también se ha generado un ambiente de aprendizaje más dinámico en el que se ha promovido la comunicación, la interacción y la autonomía de los estudiantes lo cual difiere de los cursos donde no se hizo uso de este apoyo tecnológico.

La Dra. Camacho manifiesta también que es mejor mantener la estandarización de contenidos y actividades en las aulas virtuales para cada

nivel, ya que así todos marchan hacia un objetivo común a ser alcanzado, sin embargo sugiere que en un 5% o 10% cada profesor tenga autonomía de uso dependiendo de las necesidades propias de cada grupo de estudiantes. Con respecto a la capacitación de los docentes del DEDI, la Directora manifiesta que los docentes si están capacitados para implementar y manejar este tipo de entornos virtuales y de hecho esto se ha visto reflejado durante el período de aplicación de esta propuesta donde han habido buenos resultados, aunque sí considera que con el tiempo y la práctica los docentes irán mejorando sus habilidades en ciertas áreas que son específicas de los perfiles de otros profesionales especialistas en Tecnología, más en lo referente al manejo de la plataforma virtual Moodle ellos si están preparados para poder llevar a cabo la aplicación de esta propuesta.

Además, con respeto a la capacitación permanente del profesorado del DEDI, la Sra. Directora menciona que en el DEDI se está propendiendo a tener capacitaciones en lo que se refiere a este tipo de herramientas tecnológicas como en otras áreas por lo menos una vez al año, debido a las actualizaciones y procesos que se van dando y voluntariamente cada profesor puede acceder a capacitaciones o cursos en esta área dos veces al año en el Dto. de Postgrado de la UTA (CEPOS) donde se ofertan cursos en Docencia Universitaria con mención en Aulas Virtuales.

La Dra. Camacho menciona también que se va a mantener el “modelo *b-learning*” en la modalidad semipresencial donde se ha integrado las clases presenciales con las tutorías virtuales, ya que es la tendencia actual por la disponibilidad de tiempo, la falta de espacio físico y practicidad para los estudiantes por lo que es el objetivo hacia donde estarán tendiendo en los próximos semestres con los estudiantes. Manifiesta también que como Departamento existe todo el apoyo para esta propuesta, por lo que sí en base a un proyecto debidamente justificado y sustentado existe la necesidad de crear un Centro de Apoyo técnico-didáctico-pedagógico para llevar a cabo esta propuesta, las autoridades tienen toda la predisposición para hacerlo.

Finalmente, la Dra. Camacho termina sugiriendo que a corto plazo se podría ampliar esta propuesta para los otros niveles de inglés en la Modalidad Presencial e ir haciendo cada semestre una retroalimentación o los reajustes necesarios para que la implementación de este modelo b-learning en el DEDI vaya mejorando y brindando a profesores y estudiantes las mejores oportunidades en el proceso educativo.

Entrevistado #2: Dr. Carlos Meléndez T.

- Ingeniero en Sistemas e Informática
- Magister en Gerencia de la Educación Abierta
- Especialista en Proyectos de Investigación Científica Tecnológica
- Doctor en Educación
- Profesor de la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la UTA
- Profesor de Postgrado de la UTA

El Dr. Carlos Meléndez menciona que es fundamental el incorporar las Tecnologías de Información y Comunicación en todas las modalidades de estudio: Presencial, Semipresencial y a Distancia considerando que la UNESCO manifiesta que uno de los ejes importantes es el uso de las Tecnologías. El Dr. Meléndez manifiesta que indudablemente utilizar *el b-learning* o aprendizaje mezclado entre virtualidad y presencialidad para la modalidad Semipresencial resulta fundamental y necesario por lo que considera adecuada la selección de la metodología para el presente estudio.

Menciona además las ventajas del modelo “*b-learning*” propuesto como: ahorro de tiempo y espacio, mayor comunicación e interacción y participación de todos los integrantes. Como posibles desventajas o problemas considera que el uso del internet desde el punto de vista de que los estudiantes no tengan una conexión lo suficientemente ágil o rápida puede ser uno de los mayores inconvenientes, así como también la formación del docente en caso de que éste no esté capacitado, considera que la formación del docente resulta fundamental en este tipo de procesos.

Respecto a la estandarización de contenidos, recursos, actividades y evaluaciones en el Aula Virtual, el Dr. Meléndez manifiesta que es fundamental que se construya un elemento homogéneo con el fin de garantizar que los estudiantes adquieran un nivel de conocimiento similar, sería ilógico que cada docente diseñe su aula, es importante la homogeneidad. Menciona también que es trascendental considerar la concepción de la educación a partir de del año 2008 en donde el estudiante llega a tomar un rol importante ya que el centro de atención alrededor del cual giran todos los elementos es el estudiante, por lo que la aplicación de las herramientas de la Web 2.0 dan esa apertura y posibilidad para hacer un cambio en el rol de estudiante, al igual que el rol del docente como una persona que no solo transmite conocimiento sino que se transforma en un facilitador del aprendizaje.

El Dr. Meléndez añade que el uso de las plataformas educativas y específicamente el uso de la Plataforma Moodle le da al proceso de aprendizaje la versatilidad de ir creando flexibilidad en tiempos de conexión, flexibilidad de realizar tareas, en la comunicación o interacción el momento de crear por ejemplo un chat o un foro o un wiki en donde cada uno de los participantes va a aportar con su aprendizaje, por lo que es muy importante la utilización de esta plataforma de código abierto que también garantiza muchos otros procesos. Menciona también que la plataforma Moodle por los recursos que utiliza puede ampliar la interacción y participación entre el docente y sus estudiantes y entres los mismos estudiantes e incluso entre tutores.

Indica además que existen estudios científicos que justifican y garantizan que estas metodologías le hacen netamente participativo al estudiante y por consiguiente el estudiante se siente motivado a trabajar. Añade que cuando creamos actividades en la plataforma como la participación en un wiki o un glosario o el tener que subir una tarea grupal se fomenta el trabajo en equipo, es decir el trabajo colaborativo. De igual manera, señala que hay investigaciones que han demostrado que el uso de una metodología adecuada, así como de recursos y actividades bien planificadas si inciden en el aprendizaje de una forma positiva.

En este sentido añade también que para la implementación de este tipo de entornos, resulta fundamental la capacitación del docente tanto en el uso de tecnologías como en la administración y asignación de participantes en el aula, en el sentido de que si no tiene el conocimiento necesario no va a poder crear recursos ni interactuar de una forma adecuada. Manifiesta también que dependiendo del objetivo de aprendizaje tenemos a disponibilidad diferentes recursos o actividades en la plataforma, así si se quiere fomentar la interacción se puede trabajar en un foro, si se quiere una participación síncrona se puede utilizar un chat.

El Dr. Meléndez menciona que para la implementación de este tipo de metodologías es necesario el trabajo en equipo entre los docentes que van a dar un mismo módulo o asignatura para el desarrollo de los contenidos, así como el trabajo interdisciplinario con especialistas en pedagogía para que los recursos sean netamente didácticos y ayuden en el proceso de aprendizaje y, obviamente también con el soporte de personal técnico para que el proceso siga adelante.

Finalmente, el Dr. Meléndez termina la entrevista recomendando que para la aplicación de esta propuesta se tome muy en cuenta la capacitación del docente, ya que es fundamental que el docente esté capacitado para el manejo de estas herramientas tecnológicas y también trabajar en conjunto la parte técnica y pedagógica y la elaboración de los contenidos entre los tutores para así lograr diseñar e implementar una herramienta que propicie la mejora de la calidad de la educación impartida.

8.2.2.1. Percepciones de los informantes clave

En lo que respecta a las entrevistas realizadas a los informantes clave se ratifica la importancia del uso de la plataforma educativa Moodle bajo la modalidad *b-learning* para el aprendizaje del idioma inglés en la modalidad semipresencial, al permitir nuevas y mejores oportunidades a docentes y estudiantes, pues su labor diaria se verá fortalecida al apoyarse en nuevas

herramientas tecnológicas como complemento a procesos sincrónicos y asincrónicos de comunicación y enseñanza.

Por su parte, la Sra. Directora del Departamento Especializado de Idiomas tiene toda la predisposición para que la aplicación del modelo pedagógico *b-learning* sea una realidad. Previo a la presentación del proyecto por parte de la investigadora se tiene previsto que para el primer semestre del 2014 el modelo entre en total funcionamiento, incorporando las sugerencias y recomendaciones que se darán posteriormente en la sección que corresponde.

Es importante mencionar que la experiencia con el modelo “*b-learning*” propuesto ha sido vista por las autoridades como muy positiva, hecho que ha repercutido en una gran aceptación por parte de las autoridades de la Universidad para aplicar de forma masiva esta novedosa técnica metodológica: “*el b-learning*”, no solo en toda la modalidad semipresencial sino también en la presencial, para lo cual existe el apoyo para una continua capacitación del profesorado en esta área.

Dicha capacitación al profesorado, es una medida que desde el punto de vista del Dr. Meléndez, experto en el área de tecnología educativa, debe ser establecida desde un inicio, así como también espacios entre profesores para el intercambio y la discusión sobre las diferentes acciones que se puedan llevar a cabo en la formación *b-learning*.

Sumado a esto, el Dr. Meléndez, ha hecho también hincapié en la necesidad de establecer medidas organizativas diferentes a las establecidas en la formación presencial, como es el trabajo conjunto e interdisciplinario de los docentes expertos en el área de inglés, así como expertos en tecnología, con el propósito de establecer medidas oportunas que son necesarias en este tipo de formación de manera que se facilite la actividad del profesor y se muestre una actitud positiva en su desarrollo sin tener que convertirse en acciones tediosas añadidas a su actividad profesional.

Por lo tanto, creemos que si la Universidad desea crear e involucrarse en actividades de este tipo, como las experiencias de *b-learning* o de

incorporación de las TIC en general, se debe crear instancias que apoyen al profesorado y al alumnado en el aprendizaje del manejo del entorno virtual, así como en el diseño de contenidos, aplicación de metodologías didácticas, evaluación, seguimiento de la experiencia, etc. (Cabero, Llorente y Puentes, 2010).

Los resultados obtenidos, así como los comentarios realizados nos van a permitir adentrarnos en nuestro siguiente apartado en el que se dará a conocer las diferentes conclusiones a las que hemos llegado en esta investigación.

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES

CAPÍTULO IX.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA FUTUROS PROYECTOS.

9.1. Conclusiones generales

Una vez que se ha realizado el análisis e interpretación de los datos recogidos en el capítulo anterior, procedemos a elaborar las conclusiones que se ha extraído del estudio y que responden a los dos objetivos generales, así como a interrogantes planteadas al inicio de la investigación, a continuación se encuentran las categorías analizadas.

9.1.1. Conclusiones sobre el impacto del “modelo *b-learning*” en el rendimiento académico (Objetivo General No. 1)

- **¿La implementación del “modelo *b-learning*” ayudará a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial de la UTA?**

El “modelo *b-learning*” que planteamos en nuestra investigación no solo ha producido un impacto positivo en el aspecto emocional de los alumnos, sino también en sus competencias y habilidades comunicativas en el idioma inglés. En el “modelo *b-learning*” nos beneficiamos de las posibilidades y ventajas del aprendizaje virtual para propiciar aprendizajes significativos, desarrollar formas más dinámicas y flexibles para comunicarnos, obtener y compartir información, así como trabajar de modo cooperativo.

La prueba estadística utilizada en nuestro estudio valida la hipótesis de que el *b-learning* incide de una manera positiva en el rendimiento de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial. Los resultados obtenidos con el grupo experimental muestran una mejora substancial en el desarrollo de las habilidades del idioma inglés en los niveles Principiante A1 y Preintermedio B1. El nivel de aprendizaje de inglés de los estudiantes de los niveles Principiante A1 y Preintermedio B1 que hicieron uso del “modelo *b-learning*” es mejor con respecto a aquellos estudiantes que no la utilizaron, incidiendo en el rendimiento académico según se visualiza en la demostración de la hipótesis.

Sin embargo, no podemos creer que las TIC son la fórmula mágica para solucionar los problemas inherentes a las actividades educativas, su aplicación puede presentar aciertos y dificultades, de hecho en nuestro estudio en el nivel Elemental A2 con el grupo Experimental no se consiguieron los resultados esperados, por lo que es importante que los profesores-tutores conozcan y detecten las fuentes de obstáculos o dificultades que pudieron presentarse en su aplicación, de manera que se puedan generar estrategias para superarlas y así aprovechar adecuadamente las ventajas que ofrecen estos entornos de aprendizaje.

En este sentido, la tecnología hace posible la acción formativa en-línea, pero en sí misma no es lo más importante, por lo que no podemos situarla por encima de la pedagogía y didáctica. Lo más importante en la utilización de este tipo de entornos virtuales es el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí, las finalidades formativas y la calidad de los cursos ofrecidos, para lo cual se debe enfatizar en las estrategias didácticas y metodológicas utilizadas, así como en el capital humano quienes son los únicos que pueden enriquecer el proceso educativo.

Asimismo, es fundamental recalcar que esta experiencia de innovación didáctica-pedagógica en la que se ha aplicado un cambio de metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de un modelo tradicional a un modelo de formación *b-learning*, nos ha demostrado que lo más importante no es que los estudiantes aprendan más, sino que aprendan de una manera diferente, preparándolos para que se puedan desenvolver en una sociedad donde la capacidad para manejar y acceder a la información es crucial. Al mismo tiempo, esta metodología ha proporcionado a los estudiantes la flexibilidad necesaria para cubrir necesidades individuales y sociales ayudándolos a desarrollar destrezas de comunicación interpersonal y la capacidad de aprender de manera independiente, lo cual luego puede proyectarse sobre otras situaciones de aprendizaje.

Además, es importante recalcar que dentro del contexto donde se realizó la investigación, podríamos decir que estamos en una primera fase de

introducción al aprendizaje virtual, en donde se ha implementado por primera vez el uso del “*b-learning*” para el aprendizaje del idioma inglés, por lo que se lo debe ver como un proceso de adaptación individual y social a los cambios que no ocurre de manera espontánea, sino de modo paulatino.

A más de tener el proyecto concreto, necesitamos acompañarlo de una estrategia de cambio cultural en la universidad, ya que necesitamos modificar conceptos, hábitos y habilidades de docentes y estudiantes, necesitamos concienciar en ellos la importancia de la utilización de herramientas tecnológicas como la plataforma educativa para adquirir información, generar aprendizaje y conocimientos. Es decir, promover un cambio de mentalidad que impone el uso de las TIC en cuanto a responsabilidades, obligaciones y funciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje; promover ese verdadero deseo de saber, conocer y de entender, para que el aprendizaje se mueva por auténticos intereses intelectuales; además de una cultura que fomente la autonomía del alumno y la formación de comunidades de aprendizaje, lo que les permitirá desenvolverse mejor en una sociedad en continuo cambio que resalta la importancia del aprendizaje durante toda la vida.

Asimismo, el uso de las TIC en la enseñanza de idiomas también exige una debida planeación y tratamiento didáctico; así como control y disponibilidad de recursos humanos, materiales y financieros, para de esta manera articular correctamente la educación tradicional con la educación virtual dentro del modelo “*b-learning*” propuesto.

9.1.2. Conclusiones sobre el nivel de satisfacción con el “modelo *b-learning*”(Objetivo General No. 2)

- **¿Cuán satisfechos y motivados estarán los profesores y alumnos con el uso del “modelo *b-learning*”?**

Para la evaluación del nivel de satisfacción con el “modelo *b-learning*” contamos con técnicas de corte cualitativo que valoran la actitud y nivel de satisfacción de docentes y estudiantes frente a este nuevo entorno de aprendizaje. Nos sentimos complacidos de los resultados obtenidos en los tres niveles de inglés del programa de la modalidad semipresencial: Principiante A1, Elemental A2 y Preintermedio B1, ya que tal como muestran los cuestionarios respondidos por el profesorado y alumnado, vemos que ambos se sienten altamente motivados y satisfechos con esta nueva manera de trabajar.

Por un lado, la actitud del alumnado frente a este modelo es positiva ya que perciben que el uso de la plataforma educativa combinada con la clase presencial (un día a la semana) les ha permitido practicar, mejorar y desarrollar sus competencias comunicativas en el idioma inglés para enfrentarse a un mundo real que está allí afuera. El uso de la plataforma educativa Moodle ha atraído la atención de los alumnos, incrementando su nivel de motivación para cumplir con las tareas y actividades virtuales, ya que al incorporar las tecnologías a la enseñanza nos hemos acercado a la realidad de los jóvenes actuales, que sin lugar a dudas son nativos digitales.

Asimismo, los alumnos se sintieron motivados porque consideran que el uso del *b-learning* ha contribuido a mejorar su rendimiento académico, independientemente de que si lo lograron o no, lo cual es positivo porque los alumnos se han dado cuenta de los beneficios y ventajas que ha traído consigo esta experiencia en la que trabajaron con un EVA como apoyo esencial al proceso de enseñanza-aprendizaje y que les permitió desarrollar aprendizajes, competencias, habilidades y valores, contribuyendo a su formación integral dentro del marco de un aprendizaje constructivo y colaborativo.

Por otro lado, la encuesta realizada al profesorado muestra un alto nivel de satisfacción con el nuevo modelo utilizado, en el sentido de que la plataforma les ha permitido hacer un seguimiento y monitoreo del trabajo autónomo del estudiante. Si bien es cierto, el trabajo por parte del docente se incrementó, ya que para hacer el seguimiento y dar una retroalimentación apropiada y a tiempo se requirió de que el docente disponga de un cierto número de horas durante toda la semana, también es importante recalcar que los docentes están conscientes de cuán enriquecedora ha sido esta experiencia para la modalidad semipresencial. Por otro lado, el uso de la Plataforma Educativa Moodle permitió registrar el historial de participación de los estudiantes, entrega de tareas y calificaciones, agilizando y reduciendo el trabajo del docente, lo cual también fue motivo de satisfacción para los docentes.

Asimismo, para el profesorado la actividad que más ha enriquecido el proceso de enseñanza-aprendizaje han sido los “foros”, los mismos que nos proporcionan una evidencia de la adquisición de destrezas y habilidades comunicativas en el idioma inglés por parte del alumnado. Otras actividades que han sido orientadas a la adquisición de conocimientos y que han tenido muy buena aceptación entre profesores y alumnos son los “*Tests*” (pruebas), el “Glosario”, el ejercicio de “Vocabulario” y la “Tarea”, mismas que han permitido desarrollar habilidades y destrezas en el idioma inglés.

Sumado a esto, la estandarización de contenidos y actividades virtuales para cada uno de los niveles de inglés (A1, A2 y B1) es otro punto que los docentes consideran es una ventaja, puesto que al exponer a los estudiantes al mismo tipo de recursos y actividades estaremos propendiendo a obtener resultados de aprendizaje similares, de esa manera estamos dando a todos los estudiantes las mismas oportunidades para alcanzar aprendizajes de calidad.

- **¿El uso del “modelo *b-learning*” promoverá la comunicación e interacción entre todos los participantes de la comunidad virtual de aprendizaje?**

Uno de los soportes fundamentales en la aplicación del “modelo *b-learning*” es la comunicación e interacción. La utilización del EVAha facilitado modelos de comunicación más dinámicos que propician que el receptor se convierta en emisor de mensajes, potenciado así el proceso de comunicación e interacción entre todos los integrantes de la comunidad virtual: docentes, estudiantes y personal administrativo.

Consideramos que la “interacción” es uno de los efectos más positivos que se han podido observar, no solamente entre el profesor y el estudiante sino también entre los propios estudiantes, de manera que se han podido desarrollar destrezas y habilidades comunicativas en el idioma inglés, a la vez que se ha logrado la participación activa y con frecuencia de un mayor número de estudiantes dentro de cada grupo.

A través de la utilización de herramientas como el chat, los foros académicos y la cafetería virtual se logró que los estudiantes se comuniquen, dándoles así la oportunidad de ser entes más activos en el proceso de aprendizaje. Estas actividades de interacción permitieron a los estudiantes inmediatamente poner en práctica el conocimiento adquirido progresivamente mediante la utilización de técnicas y estrategias necesarias para una comunicación efectiva.

Asimismo, estas actividades (diario, chat, foros académicos o cafetería virtual) cautivaron y animaron a los estudiantes a personalizar su experiencia de aprendizaje y dialogar sobre sus propias vidas, como también a discutir y argumentar sobre temas de relevante importancia a sus intereses y experiencias de acuerdo a su edad: como Televisión, música, Internet, farándula, celebridades, alimentación, etc. lo cual brindó grandes oportunidades de interacción.

En este sentido, la participación en el aprendizaje tanto individual como colectivo se enriqueció muchísimo a través de la utilización de los “foros

académicos” de cada unidad, donde la interacción y comunicación no se produjo solamente de profesor a alumno y viceversa sino también entre los mismos estudiantes, lo que contribuyó a desarrollar la competencia comunicativa en el idioma inglés, permitiendo a la vez crear un ambiente cordial entre todos los participantes, ya que se incentivó el respeto y tolerancia hacia diferentes opiniones, actitudes y puntos de vista.

Los resultados obtenidos sobre el uso de la actividad “foro” muestran que es una valiosa herramienta de aprendizaje que potencia la comunicación y el aprendizaje colaborativo, permitiendo a los estudiantes expresarse libremente y de una manera apropiada y desarrollar a la vez las habilidades de escritura y lectura en el idioma inglés. Adicionalmente, permitió una mayor participación de todos los estudiantes, especialmente de aquellos estudiantes introvertidos que usualmente no participan en las discusiones cara-a-cara en el salón de clase convencional.

Dentro de este contexto de aprendizaje, la interacción con otros y la diversidad de opiniones en el discurso, simuló de manera virtual las relaciones sociales y humanas favoreciendo así la comprensión y el respeto a los criterios e ideas de otros, a pesar de las diferencias culturales y sociales que pudo haber existido.

- **¿El uso del “modelo *b-learning*” promoverá el trabajo autónomo del alumnado?**

El uso de este tipo de propuestas educativas apoyada en las TIC, implica cambios en los papeles de los individuos involucrados, docentes y estudiantes. Al ser los estudiantes una pieza clave en el proceso formativo ya que son ellos quienes tienen que alcanzar los objetivos de aprendizaje, deben desarrollar algunas capacidades como el aprendizaje autónomo, que les permitirá llevar a cabo este tipo de formación virtual.

Consideramos que el “modelo *b-learning*”propuesto ha facilitado, impulsado y motivado el ejercicio del “aprendizaje autónomo”, ya que se les ha dado a los estudiantes un grado mayor de libertad para decidir sobre su aprendizaje y descubrir sus capacidades. Gracias al uso del Aula Virtual los estudiantes pudieron gozar de mayor autonomíaen cuanto a su ritmo de aprendizaje y de estudio.

Sumado a esto, el uso del Aula Virtual permitió a docentes y estudiantes tener una comunicación y retroalimentación permanente gracias a la interacción que se generó entre los usuarios, ayudando por un lado al estudiante a resolver inquietudes y dudas respecto al trabajo autónomo que tuvo que desarrollar o respecto a cualquier otro aspecto del curso. Por otro lado, le permitió al docente monitorear y hacer un seguimiento del trabajo independiente realizado por los estudiantes, logrando de esta manera mantener el interés en la asignatura.

- **¿El uso del “modelo *b-learning*” fomentará un aprendizaje más activo y participativo del alumnado, así como el desarrollo de capacidades de reflexión, discusión, análisis, síntesis?**

La implementación del *b-learning* ha traído consigo una serie de beneficios al proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitando a los alumnos de inglés de la modalidad semipresencial acceder a un aprendizaje más flexible, dinámico e interactivo liberándolos de limitaciones de espacio y/o tiempo, ya que los estudiantes pudieron acceder al curso desde cualquier lugar y en cualquier momento, sin necesidad de estar físicamente presentes a la misma hora y en el mismo lugar con el profesor.

La incorporación de los EVA para la modalidad semipresencial ha facilitado el aprendizaje de contenidos gracias a la posibilidad que tuvieron los estudiantes de acceder a una mayor variedad de materiales y recursos didáctico audiovisuales, secuenciales y prácticos que reforzaron y complementaron el aprendizaje de los diferentes contenidos

temáticos presentados en el encuentro presencial. Estimamos que con la implementación de los EVA como estrategia metodológica, combinada con la clase presencial, se logró un aprendizaje significativo en la mayoría de estudiantes del grupo experimental, quienes buscaron activamente el conocimiento en lugar de que el profesor lo proporcione.

Dentro de este contexto, otra de las ventajas es el incentivo hacia el trabajo colaborativo y cooperativo entre todos los estudiantes para la realización de ciertas tareas de grupo como el WIKI en las que los estudiantes trabajaron con otros compañeros y con los profesores y no se sintieron solos en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, el reto es considerable ya que no todos los grupos tuvieron éxito en la realización de esta actividad colaborativa, muchos profesores inclusive decidieron obviarla, por lo que creemos que debe haber un mayor comprometimiento por parte de los profesores para realizar este tipo de actividades que requieren de un mayor control, así como de la debida retroalimentación para poder sacar el mayor provecho y que los estudiantes se beneficien de este tipo de actividades que fomentan el trabajo colaborativo.

- **¿Cuáles son las posibles desventajas y/o dificultades en la aplicación de este tipo de modelos virtuales?**

De acuerdo a la información obtenida por parte de docentes y estudiantes podemos indicar que las dificultades encontradas en la aplicación del modelo pedagógico *b-learning* para ambos grupos están orientadas principalmente a dos áreas: 1) los problemas técnicos que surgieron debido a la dificultad de acceso a la plataforma Moodle de la UTA, por la lentitud o fallas del sistema del servidor, en cuyo caso no estuvo en nuestras manos el dar una solución inmediata, sin embargo creemos que para futuras aplicaciones si podemos prever ciertos inconvenientes como por ejemplo: el evitar abrir una cierta actividad un solo día y a una hora específica. Deberíamos por el contrario tratar de tener abiertas las actividades el mayor tiempo posible, con el fin de

que no se sature la plataforma y pueda haber una mayor facilidad de acceso a la misma. En este sentido, este es también uno de los pedidos que hicieron los alumnos, el tener habilitadas las actividades de los diferentes bloques académicos toda la semana (de lunes a viernes) con el fin de tener mayor tiempo para realizar todas las actividades.

El otro problema que ocupa un segundo lugar tanto para profesores y alumnos es el tema del 2) tiempo disponible para la realización de las diferentes actividades virtuales en el caso de los alumnos, y el monitoreo o seguimiento en el caso de los docentes, lo cual es comprensible por cuanto fue la primera experiencia en la utilización de este tipo de entornos virtuales para el aprendizaje del inglés; para muchos quizá la primera experiencia utilizando estos entornos, por lo que adaptarse a esta nueva metodología que fomenta el auto-estudio y que requiere de un tiempo para acceder a las actividades puede para muchos al inicio ser un inconveniente, sin embargo creemos que mientras profesores y alumnos vayan familiarizándose con la dinámica de estudio y organicen su tiempo, éste ya no será un inconveniente. Al contrario, este aspecto vendría a ser un plus en su formación, ya que la organización propia del tiempo está ligado a un sentido de orden y disciplina que para autores como Antonio Bartolomé Pina son características positivas de los estudiantes a Distancia y que afecta a todas las facetas de la vida.

Al margen de las dificultades encontradas en nuestro estudio relacionadas especialmente a la conexión al sistema de la plataforma de la UTA y al tiempo disponible por parte de profesores y alumnos, nos sentimos satisfechos por los beneficios que el “modelo *b-learning*” ha tenido en el programa y los resultados positivos que se han podido evidenciar en diferentes áreas del aprendizaje.

- **¿Qué tipo de acciones sobre el uso del “modelo *b-learning*” deberán desarrollarse en el futuro luego de esta primera experiencia?**

Esta experiencia presentada en la que se ha implementado el “modelo *b-learning*” es un testimonio de renovación pedagógica que nació como una preocupación de la investigadora a título individual, sin embargo es importante que se tomen medidas institucionales para que este modelo no sea utilizado por ciertos profesores de manera puntual por intentar mejorar su quehacer didáctico, sino que sea parte del modelo organizativo de la unidad académica correspondiente, en el caso de nuestro estudio, el DEDI de la UTA.

Asimismo, la alta aceptación que el “modelo *b-learning*” ha tenido entre docentes y estudiantes justifica la necesidad de mejorar y ampliar el tipo de materiales y actividades que se incluyen en los EVA, como por ejemplo incorporar materiales para la práctica de las destrezas de comprensión auditiva (Listening) y expresión oral (Speaking) para el aprendizaje del idioma inglés.

Cabe resaltar que con la continua mejora y evaluación de nuestro modelo, en el futuro esperamos contar con un recurso pedagógico cada vez más completo y preciso para desarrollar todas las destrezas receptivas y productivas del idioma inglés en la modalidad semipresencial del DEDI, con el propósito de potenciar un mayor uso e implicación de toda la comunidad educativa. Adicionalmente, señalamos las posibilidades de expansión de nuestro modelo no solo para el sistema de estudios semipresencial, sino también para los cursos presenciales dentro de las clases diarias (de Lunes a Viernes) como un recurso de apoyo al aprendizaje.

Sumado a esto y luego de haber experimentado con el uso del “modelo *b-learning*” consideramos absolutamente necesario la creación de un “Centro de apoyo-técnico-pedagógico-didáctico” para la implementación definitiva del “modelo *b-learning*” en el Departamento Especializado de Idiomas de la UTA, el mismo que estará conformado por un equipo multidisciplinario que incluya a especialistas en las diferentes áreas del conocimiento: docentes expertos en el área de formación específica “la enseñanza del idioma

inglés”, expertos en pedagogía y especialistas en tecnología, quienes estarían a cargo de cumplir diferentes funciones: diseño, creación e implementación de las aulas virtuales estandarizadas para cada nivel de inglés; diseño didáctico de los contenidos; seguimiento de la experiencia; así como también solucionar problemas referentes a diferentes aspectos como la conexión a la red, para de esta manera obtener una herramienta confiable en cuanto a la calidad de los medios y los materiales virtuales incluidos en los EVA.

Además, después de la experiencia con el modelo propuesto creemos que por medio de las TIC podemos dar respuesta individual a las necesidades formativas de cada estudiante, especialmente de aquellas personas con necesidades educativas especiales por razones de discapacidad por ejemplo, aprovechando los múltiples recursos y aportaciones didácticas que pueden proporcionar las TIC.

9.2. RECOMENDACIONES

- Mantener el “modelo *b-learning*” para la modalidad semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas de la UTA, es decir la combinación del aprendizaje on-line con el aprendizaje tradicional, con el fin de propiciar un aprendizaje más dinámico que promueva la comunicación, la interacción y la autonomía.
- Tener capacitaciones permanentes para el profesorado en las metodologías de uso de la tecnología con el fin de mejorar los aspectos pedagógicos y didácticos de estas nuevas herramientas y recursos, así como también para atender a aquellos profesores que se inician en el desarrollo de este tipo de experiencias, todo ello con el propósito de hacer una docencia más eficiente, así como también para lograr aprendizajes de mayor calidad.
- Promover la participación de los docentes en el uso de las TIC para provocar en ellos el deseo de aprender y utilizar nuevos recursos

didácticos en el aula y fuera de ella, que refleje un sincero interés por el aprendizaje del alumno, de manera que asuman su liderazgo como agentes de cambio del quehacer educativo.

- Establecer espacios para que los docentes trabajen en colaboración con otros colegas con el fin de mejorar e innovar los materiales y recursos virtuales de acuerdo a los fines educativos y las necesidades del contexto.
- Aprender y explotar la enorme gama de posibilidades que tenemos a través de la Web 2.0, creando conciencia de que estos recursos apoyan la tarea del docente, más no la reemplazan.
- Al inicio del curso tener con el alumnado una socialización/entrenamientosobre el uso del aula virtualen la que: se realice la presentación del curso, se explique sobre las normas de funcionamiento, criterios de evaluación y las diferentes actividades de aprendizaje,ya que no nos podemos olvidar que entre los estudiantes el nivel de conocimiento sobre TIC's es diverso.
- La implementación del “modelo *b-learning*”implica también cambios en las instituciones, por lo que se recomienda contar con un “Centro de Apoyotécnico-pedagógico-didáctico” que ayude a los docentes a la virtualización de los contenidos y que preste un servicio de apoyo al estudiante.

El centro estará conformado por un equipo multidisciplinario que incluya adocentes de inglés, expertos en pedagogía y especialistas en tecnología,quienes orientarán y facilitarán el desarrollo efectivo de los EVA en la plataformaMoodle que los actores educativos estarán utilizando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los tres niveles: creación de recursos y materiales con bases pedagógicas para desarrollar aprendizajes significativos, desarrollo efectivo de los EVA y las conexiones a la red.

Asimismo, las acciones que los alumnos llevarán a cabo en el aula virtual deben ser cuidadosamente planificadas e implementadas de acuerdo a los objetivos de aprendizajeplantados en la planificación micro-curricular por parte del personal de tutores especialistas.

- Continuar trabajando con Aulas Virtuales estandarizadas para cada nivel de inglés de la modalidad semipresencial: Principiante A1, Elemental A2 y Pre-intermedio B1, con el fin de garantizar niveles de conocimiento similares entre los estudiantes. Sin embargo, es importante también que cada profesor-tutor tenga cierto nivel de autonomía de uso del aula virtual, permitiéndole incluir otras actividades y recursos didácticos en función de sus preferencias y estilo de enseñanza, como también en función de la tipología, estilos de aprendizaje, necesidades e intereses de cada grupo de estudiantes.
- Al haber un incremento en la carga laboral de los profesores-tutores nace la necesidad de establecer medidas de recompensa al profesorado, por lo que se les debería asignar un cierto número de horas dentro de sus labores académicas para las actividades de seguimiento, monitoreo y tutoría con los estudiantes, de esa manera se sentirán mucho más motivados al ser este trabajo remunerado.
- Para aprovechar todo el potencial de los diferentes recursos y actividades del Aula Virtual la oportuna y permanente participación y monitoreo del profesor-tutor es imprescindible, es él/ella quien crea una verdadera comunidad de aprendizaje virtual.
- Como tutor del Aula Virtual, el/la profesor/a tiene la potestad de poner tiempos para la realización de diferentes actividades, por lo que es importante revisar cuidadosamente y asignar el tiempo suficiente a los estudiantes para la realización de las diferentes actividades.
- Actividades grupales y colaborativas como el WIKI requieren de mayor esfuerzo colectivo. Por un lado, los estudiantes deben contribuir más con sus aportaciones al logro de las metas del grupo y por otro, se necesita más información, retroalimentación, apoyo y control por parte del profesor-tutor, lo que permitirá a los estudiantes optimizar la ejecución de este tipo de tareas que tienen un gran potencial en el ámbito educativo.
- Buscar que la atención de los docentes a los estudiantes se dé de una forma más individualizada, en función de sus necesidades específicas,

especialmente a aquellos con alguna necesidad educativa especial, por medio de asesorías individuales propuestas en un horario flexible.

- La implementación del “modelo *b-learning*” para el programa de inglés de la modalidad semipresencial del DEDI se lo tiene que ir haciendo de una manera continua y progresiva, con el fin de que profesores y alumnos se vayan adaptando paulatinamente a la dinámica de trabajo e interacción con la plataforma educativa Moodle, a pesar de que a nivel tecnológico está concebida para que sea un sistema fácil de manejar por parte de profesores y alumnos.

La investigadora considera que estas recomendaciones que se han mencionado redundarán en una mayor calidad en la formación de los estudiantes a partir de la aplicación del “modelo *b-learning*” propuesto, así como en una mayor satisfacción de docentes y estudiantes.

En este estudio hemos evaluado el “modelo *b-learning*” desde los usuarios destinatarios del programa, viendo sus efectos en el logro académico, así como en la satisfacción del alumnado y profesorado; sin embargo, como una línea futura de investigación se podrían utilizar otras estrategias para la evaluación del modelo *b-learning*, como es “el juicio de expertos” que nos permitirá obtener información pormenorizada de los diferentes elementos del aula virtual, como contenidos, estética, calidad de los recursos, etc. tomando en cuenta los criterios que se vayan a emplear para su elección.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguaded, J. I. y Cabero, J. (Coords.) (2013). *Tecnologías y Medios para la Educación en la E-Sociedad*. Madrid: Alianza Editorial.

Ahmad K., Corbett G., Rogers M. y Sussex R. (1985). *Computers, language learning and language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Allen, E. D. y Valette, R. M. (1977). *Classroom techniques: Foreign languages and English as a second language*. New York, NY: HarcourtBrace.

Arcos, F., Ortega, F. y Amilburu, A. (2010) Aportaciones del blended learning a la enseñanza del idioma inglés. En M. Gómez y S. Grau. (Eds.). *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 415-435). Universidad de Alicante: Editorial Marfil.

Área, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en educación*. Madrid: Pirámide.

Ávila P. *Calidad de la Educación a Distancia: algunas reflexiones*. (Del 17 al 20 de octubre del 2005). En CREAD. Simposio llevado a cabo sobre Calidad y Acreditación internacional en educación superior a distancia. Loja, Ecuador.

Arjona, J. y Cebrián M. (2012) Expectativas y Satisfacción de usuarios en cursos on-line. Estudio del caso: experto en Entornos Virtuales de formación. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 41, 93-107.

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education*. (5ª. ed). USA: McNaughton y Gunn Ltd.

Barroso, J. y Cabero J. (Coords.). (2013). *Nuevos escenarios digitales. Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*. Madrid: Pirámide.

Bates, A. W. (1995). *Technology, Open Learning and Distance Education*. London: Routledge.

Bautista García-Vera, A. (Coord.). (2004). *Las nuevas tecnologías en la enseñanza. Temas para el usuario*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.

Beauvois, M. H., y Eledge, J. (1996). Personality types and megabytes: Student attitudes toward computer-mediated communication (CMC) in the language classroom. *CALICO Journal*, 13(2&3), 27-46.

Beltrán, M. (1991). *La realidad social*. Madrid: Tecnos, D.L.

Benavides, J. (1998a). *El Computador como modo de presentación de la Lectura en Inglés*. UNED-Universidad de Nariño.

Benavides, J. (1998b). *El Computador en el Desarrollo de la Lectura en Inglés*. San Juan de Pasto: Editorial la Hormiga.

Bernaus, M. (Ed.) (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis educación.

Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., Soloway, E. y Krajcik, J. (1996). Learning with peers: from Small group Cooperation to Collaborative Communities. *Educational Researcher*, 25(8), 37-42.

Borras, I. (1993). Developing and assessing Practicing Spoken French. A multimedia program for improving speaking skills. *Educational Technology Research and Development*, 41(4), 91-103.

Brown, D. H. (2001). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.

Brown, D. H. (2002). *Strategies for success, a Practical Guide to Learning English*. NY: Longman.

Brown, K. y Ogilvie, S. (2006). *Concise Encyclopedia of languages of the world*. Oxford: Elsevier.

Burgos, J. y Lozano, A. (Coord.) (2011). *Tecnología educativa y redes de aprendizaje de colaboración. Retos y realidades de innovación en el ambiente educativo*. México: Trillas.

Cabero, J., Llorente, Ma. C. y Puentes, A. (2010). La satisfacción de los estudiantes en red en la formación semipresencial. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, 18(35), 149-157.

Cabero, J., Llorente, Ma. C. y Román P. (2004). Las herramientas de comunicación en el "aprendizaje mezclado". *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (23), 27-41.

Campbell, D y Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y Cuasiexperimentales en la Investigación Social*. (7ª reimpression). Argentina: Amorrortu editores S.A.

Cebrián, M. (2011). *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Pirámide.

Chang, K. Y. R. y Smith, W. E. (1991). Cooperative Learning and CALL. /IVD in beginning Spanish: An experiment. *Modern Language Journal*, 75(2), 205-211.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

Concannon, F., Flynn, A., y Campbell, M. (2005). What campus-based students think about the quality and benefits of e-learning?. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 501-512.

Covadonga, A. y Matesanz, M. (2009). *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Madrid: editorial Biblioteca Nueva, S.L.

Cornu, A. M., Decker, B. Rosseel, P. y Vanderheiden, M. (1990). Investigating the teaching of writing techniques in a foreign language: A pedagogical issue. *System*, 18(3), 361-372.

Crystal, David. (1997). *English as a Global Language*. (2ªed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Cukierman, U. (2009). Las Tecnologías y la educación. En U. Cukierman, J. Rozenhauz, y H. Santángelo (Eds.). *Tecnología educativa. Recursos, modelos y metodologías* (pp. 6-88). Buenos Aires: Pearson Education.

Dehler, C. y Porras-Hernandez, L.H. (1998). Using Computer-Mediated Communication (CMC) to Promote Experiential Learning in Graduate Studies. *Educational Technology*, 38(3), 52-55.

Departamento Especializado de Idiomas DEDI. (2012). *Diseño Curricular por Competencias del DEDI*. Ambato, Ecuador: Autor.

Departamento Especializado de Idiomas DEDI. (2012). Módulo Formativo Principiante A1, Ambato, Ecuador: Autor.

Departamento Especializado de Idiomas DEDI. (2012). Módulo Formativo Elemental A2. Ambato, Ecuador: Autor.

Departamento Especializado de Idiomas DEDI. (2012). Módulo Formativo Preintermedio B1-. Ambato, Ecuador: Autor.

Departamento Especializado de Idiomas. (2011). *Reglamento Interno del DEDI*. Ambato, Ecuador: Autor.

Díaz - Barriga, A. F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (2ª ed.). México: Macgraw-hill.

Encarnación E. y Legañoa M. (2013). Estrategia para favorecer el desarrollo de la Interactividad Cognitiva en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 42, 129-142.

Fernández-Pascual Ma. D., Ferrer-Cascales R. y Reig-Ferrer A. (2013). Entornos Virtuales: predicción de la satisfacción en contexto universitario. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 42, 167-181.

Gagné, M. n(2009). A model of knowledge-sharing motivation. *Human Resource Management*, 48(4), 571-589

Genesse, F. y Upshur, J. A. (1999). *Classroom-based education in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goñi, J.M. (Coord.). (2000). *El currículo de Matemáticas en los inicios de Siglo XXI*. Barcelona: GRAO.

Gross S., B. (2002). Constructivismo y Diseño de Entornos Virtuales de Aprendizaje. *RE. Revista de Educación. Didácticas Específicas*, 1, 225-250.

Guitert, M. (2001). Los entornos de enseñanza y aprendizaje virtuales en las puertas del siglo XXI. En M. Trenchs(Ed.) *Nuevas Tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Editorial Milenio: Sant Salvador, Lleida.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro, 19-48.

Healey D.yJohnson N. (Eds.) (1995). *1995 TESOL CALL Interest Section software list*. Alexandria, VA: TESOL Publications.

Hernández Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL.

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Jones, L. (2006). Effects of Collaboration and Multimedia Annotations on Vocabulary Learning and Listening Comprehension. *CALICO Journal*, 24(1), 33-58.

Kearsley, G. (2000). *Online education: Learning and teaching in cyberspace*. Wadsworth.

Kipling, R. (1952). *The Elephant's Child* en *Just so stories for little children*. Great Britain: Macmillan and Co.Limited. (1era edición: 1930).

Kost, C. (2011). Investigating Writing Strategies and Revision Behavior in Collaborative Wiki Projects. *CALICO Journal*, (28)3, 606-620.

Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston: Thomson Heinle.

Liu, M. (1994). Hypermedia Assisted instruction and second language learning: A semantic-network-based approach. *Computers in the schools*, 10(3-4), 293-312.

LOES Ley Orgánica de Educación Superior. Suplemento del Registro Oficial No. 298, Año II. (2010). Gobierno del Ecuador, Administración del Sr. Ec. Rafael Correa Delgado, Presidente Constitucional de la República, p.130.

Mayer, R. y Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour le intervenant sociaux*. Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.

Melendez, C. (2012). *Plataformas Virtuales como recurso para la enseñanza en la universidad: análisis, evaluación y propuesta de integración de Moodle con herramientas de la Web 2.0*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad Complutense de Madrid, 2012.

Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.

Mortera, F. (2011). Los nuevos ambientes virtuales de e-Learning: Web: enhanced Learning, Authentic e-Learning, Live e-learning y Blended Online Learning. En J. Burgos y A. Lozano (Coord.). *Tecnología educativa y redes de aprendizaje de colaboración. Retos y realidades de innovación en el ambiente educativo*. (pp. 231-264). México: Trillas.

Nagata, N. (1997). The effectiveness of computer-assisted metalinguistic instruction: A case study in Japanese. *Foreign Language Annals*, 30(2), 187-200.

Naranjo, G. y Herrera, L. (2007). *Estrategias Didácticas para la formación por Competencias*. Colección "Sembrar Futuro". Ambato, Ecuador: Diemerino Editores.

Ogalde, I. y González M. (2009). *Nuevas Tecnologías y Educación. Diseño, desarrollo, uso y evaluación de materiales didácticos*. México: Trillas.

Orellana A., Hudgins T. y Simonson M. (Eds.). (2009). *The Perfect Online Course*. U.S.A: Information Age Publishing.

Otto, F. (2000). Bringing Technology to English Language Learning: Making it work. *Revista HOW*, (12).

Palloff, R. M, y Pratt, K. (2003). *Virtual student: A profile and guide to working with online learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pardinas, F. (1969). *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. (1ª ed. 1969; 11ª ed., 1973, 18ª ed. 1978, 27ª ed. 1984 y 38ª ed. 2005). México: Edit. Siglo XXI editores, s.a.

Pazos, J. (2001). *Enseñanza del futuro: a grandes males pequeños remedios*. España: Universidad Politécnica de Madrid.

Pulkkinen, J. y Ruotsalainen (1998) (2000). Pedagogic roles and dynamics in telematics. En M. Selinger y J. Pearson (Eds.). *Telematics in education: trends and issues*. Oxford: Pergamon Elsevier Science.

Richards y Rodgers (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (2nd. edition). USA: Cambridge University Press.

Rowntree, D. (1995). Teaching and Learning Online: a Correspondence Education for the 21st. Century?. *British Journal of Educational Technology*, 26(3), 205-215.

Ruberg, L. F., Moore, D. M. y Taylor, C. D.(1996). Student Participation. Interaction and Regulation in a Computer-mediated Communication Environment: a Qualitative Study. *Journal of Educational Computer Research*, 14(3), 243-268.

Rubio, J. y Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la Intervención Social. Métodos y Técnicas de Investigación*.Madrid: Editorial CCS.

Ruiz, G.; Ruiz J. y Ruiz E. (2010). Indicador global de rendimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*. 52(4).

Salinas, J. (2005). *La gestión de los entornos virtuales de formación*. EnSeminario Internacional: La Calidad de la Formación en Red en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Sánchez Rojo, I. (2009). *Plataforma educativa Moodle. Administración y Gestión*. México: Alfaomega.

Sangrà, A. (2002, mayo). *Educación a Distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una traída para el progreso educativo*. UniversitatOberta de Catalunya. Ponencia pronunciada en la Universidad Autónoma de Madrid en el marco del Seminario de formación de RED-U, Madrid, España.

Savignon, S. (1991). Communicative Language Teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-277.

Schank R. y Cleary C. (1995) *Engines for education*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition.*Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.

Sciarone, A. yMeijer, P. (1993). How free should students be? A case from CALL: Computer Assisted language learning. *Computers and Education*, 21(1&2), 95-102.

Silva, J. (2011).*Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje*.Colección Educación y Sociedad Red. Barcelona: editorial UOC.

Sproull, L. y Keisler, S. (1991). *Connections: New Ways of Working in the Networked Organisation*.MIT Press, Cambridge, MA.

Straus, S.G. y McGrath, J.E. (1994) Does the Medium Matter? The Interaction of Task Type and Technology on Group Performance and Member Reactions.*Journal of AppliedPsychology*, 79(1),87-97.

Tobón, Sergio. (2005). *Formación basada en Competencias*. Colombia: Ecoe Ediciones.

Turoff, M., Harasim L., Hiltz, R. y Teles L. (1995). *Learning Networks: A field guide to Teaching and Learning*. Cambridge, Massachusetts: MIT press.

UhlChamot A. y O'Malley M. J. (1996). The cognitive academic language learning approach: a Model for linguistic diverse classroom. *The Elementary school journal*, 96(3), 259-273. USA: The University of Chicago Press.

Underwood J. (1984) *Linguistics, computers and the language teacher: a communicative approach*, Rowley, MA: Newbury House.

VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Warschauer, M. (1996b). Comparing face-to-face and electronic discussions in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13(2&3), 7-26.

Warschauer, M. (1997). Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice. *Modern Language Journal*, 81(iv), 470-481.

Wilcox, B. L. (Ed.) (1998). Thinking journals. *The Reading Teacher*, 51(4), 350-353.

Willis, J. (1991). Computer Mediated Communication Systems and Intellectual Teamwork: Social Psychological Issues in Design and Implementation. *Educational Technology*, 31(4), 10-20.

WEBGRAFÍA

Adnan, Z. (1994). *The Role of Formal Grammar Teaching on Second Language Acquisition*. Universidad de Murdoch, Australia. [En línea] Disponible en: <http://your.usc.edu.au/wacana/2/grammar.sla.html> Descargado el: 13/junio/2013.

Alavi, M. (1994). Computer-mediated collaborative learning: An empirical evaluation, *MIS Quarterly*, 18(2) (June 1994), 159-174. [En línea] Disponible en: <http://misq.org/computer-mediated-collaborative-learning-an-empirical-evaluation.html> Descargado el: 14/mayo/2013.

Ávila, P. y Bosco, M. (2001). *Ambientes virtuales de aprendizaje - una nueva experiencia*. Trabajo presentado en el "20th. International Council for Open and Distance Education" 1-5 Abril, 2001. Dusseldorf, Alemania. [En línea] Disponible en: http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37ambientes.pdf. Descargado el: 07/enero/2012.

Bañados, E. (2006). A Blended-learning Pedagogical Model for Teaching and Learning EFL Successfully through an Online Interactive Multimedia Environment. *CALICO Journal*, 23(3), 533-550. [En línea] Disponible en:

<http://journals.sfu.ca/CALICO/index.php/calico/article/view/732/594> Descarga do el: 21/abril/2013.

Bartolomé, A. (2004). Blendedlearning: conceptos básicos. *Pixel-Bit Revista de medios y educación*, 23, 7-20. [En línea] Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2301.htm> Descargado el: 21/febrero/2013.

Bartolomé, A. (2001). Universidades en la Red. ¿Universidad presencial o virtual?. *Crítica*, LII(896), 34-38. [En línea] Disponible en: <http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/bartolomeSPcritica02.pdf> Descargado el: 21/febrero/2013.

Black, A. (2005). The use of asynchronous discussion: Creating a text of talk. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* [Online serial], 5(1). [En línea] Disponible en: <http://www.citejournal.org/vol5/iss1/languagearts/article1> Descargado el 20/mayo/2013.

Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1). [En línea] Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf> Descargado el: 07/enero/2014.

Cabero, J. y Llorente, Ma. C. (2005). Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación. *Alternativas*. [En línea] Disponible en: <http://www.unicen.edu.ar/b/publicaciones/alternativas/> Descargado el: 03/febrero/2014.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. [En línea] Disponible en: <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf> Descargado el: 07/enero/2013.

Castellanos, J. (2005). *Preservice Students' Construction of Self-image as Teachers*. (Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas). [En línea] Disponible en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/viewFile/37878/40129> Descargado el: 02/mayo/2013.

CEAACES Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2014). *Categorización de Universidades*. [En línea] Disponible en: <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/evaluacion-2012/> Descargado el: 04/marzo/2014.

Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. *Propuesta de Estándares de calidad en la Educación Superior a Distancia*. [En línea] Disponible en:

<http://www.utpl.edu.ec/centrovirtual/documentos/capitulo91.pdf> Descargado el: 23/abril/2012.

Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. No. ATN/SF-7867-RG. [En línea] Disponible en:

<http://www.utpl.edu.ec/centrovirtual/documentos/memorias.pdf> Descargado el: 23/abril/2012.

Chun, D. y Plass, J. (1997). Research on text comprehension in multimedia environments. *Language Learning and Technology*, 1(1), 60-81. [En línea] Disponible en:

http://www.llt.msu.edu/vol1num1/chun_plass/default.html Descargado el: 30/abril/2013.

Comisión Europea (2009). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Plan de acción e-learning*. [En línea] Disponible en: http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/c11_073_es.htm Descargado el: 19/febrero/2014.

CONEA Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador. *Estructura, políticas, estrategias, procesos y proyecciones. Hacia el desarrollo de la calidad de la Educación Superior Ecuatoriana*. Serie 1, 200, pp.17, Quito: Autor [En línea] Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001488/148843so.pdf> Descargado el: 30/abril/2012.

CONEA. Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador. (2009). *Evaluación de Desempeño institucional de las Universidades y Escuelas politécnicas del Ecuador*. Mandato constituyente No. 14. Quito: Autor. [En línea] Disponible en: http://ceaaces.gob.ec/images/stories/documentacion/mandato_14/informe_2009/3_universidades/Inf_univ_1.pdf Descargado el: 30/abril/2012.

CONEA. Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador. MANDATO CONSTITUYENTE No. 14. (2009). *Modelo de Evaluación de Desempeño Institucional de las Instituciones de Educación Superior*. [En línea] Disponible en: http://ceaaces.gob.ec/images/stories/documentacion/mandato_14/informe_2009/2_modelo_evaluacion/Descripci%C3%B3n_Modelo_Final.pdf Descargado el: 30/abril/2012.

Córdova, G. y Araya, K. (2010). Principios epistemológicos y axiológicos del saber docente en la enseñanza de inglés. *Actualidades Investigativas en Educación*. 10(3), 1-4. [En línea] Disponible en:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3554759> Descargado el: 15/febrero/2014.

Correa, C. (2013). Historia y tendencias de la educación a distancia en el Ecuador. En M. Morocho y C. Rama (Eds.). *La Educación a Distancia y Virtual en Ecuador. Una nueva realidad universitaria*. UTPL: Loja, Ecuador. [En línea] Disponible en: <http://www.uladech.edu.pe/documentos/libros/Libro2013-La-educacion-a-distancia-y-virtual-en-Ecuador.pdf> Descargado el: 7/febrero/2013.

CUDI Corporación Universitaria para el desarrollo de Internet, A.C. (2014) México. [En línea] Disponible en: <http://www.cudi.mx/> Descargado el: 24/febrero/2014.

CUED Cátedra Unesco de Educación a Distancia (2001). *Los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje en las universidades latinoamericanas*. [En línea] Disponible en: <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/criscenteno/instituciones2.htm> Descargado el: 10/marzo/2014.

CYTED Ciencia y Tecnología para el desarrollo. Cooperación Iberoamericana (2009). *Guía de usos educativos herramientas Web 2.0*. [En línea] Disponible en: http://remo.det.uvigo.es/solite/attachments/039_Guia%20Web%202.0.pdf Descargado el: 23/abril/2012.

Darhower, M. (2002). Interactional Features of Synchronous Computer-Mediated Communication in the Intermediate L2 Class: A Sociocultural Case Study. *CALICO Journal*, 19. [En línea] Disponible en: <https://calico.org/a-426-Interactional%20Features%20of%20Synchronous%20ComputerMediated%20Communication%20in%20the%20Intermediate%20L2%20Class%20A%20Sociocultural%20Case%20Study.html> Descargado el: 06/marzo/2013.

De La Luz Castillo, D. (2011). Corrientes pedagógicas contemporáneas y la enseñanza del inglés como Segunda Lengua o Lengua Extranjera. *Sincronía*, 4. [En línea] Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4062028> Descargado el: 11/febrero/2014.

Doughty, C. y Long, M. (2003). Optimal psycholinguistic environments for Distance Foreign Language Learning. *Language Learning & Technology*, 7(3), 50-80. [En línea] Disponible en: <http://llt.msu.edu/vol7num3/doughty/default.html> Descargado el: 12/junio/2013.

Educarchile. El portal de la educación de Chile. (2014). Ministerio de Educación Gobierno de Chile. [En línea] Disponible en: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/somos?scc=somos> Descargado el: 24/febrero/2014.

Educarchile. Idioma Extranjero Inglés. Bases Curriculares (2012). Ministerio de Educación Gobierno de Chile. [En línea] Disponible en: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/curriculum_al_dia/bases_ingles_2012.pdf Descargado el: 17/marzo/2014.

EDUSAT Indian Space Research Organization (2014).India. [En línea] Disponible en:<http://www.isro.org/publications/pdf/EdusatBrochure.pdf> Descargado el: 24/febrero/2014.

Ehsani, F. y Knodt, E. (1998). Speech Technology in computer-aided language learning: Strengths and limitations of a new CALL paradigm. *Language Learning and Technology*, 2(1), 45-60.[En línea] Disponible en: <http://llt.msu.edu/vol2num1/article3/> Descargado el: 02/mayo/2013.

Ellis, Rod (2003). *Second Language Acquisition*.Oxford: Oxford University Press. [En línea] Disponible en:http://books.google.com.ec/books?id=Wwdb7P0CG5AC&pg=PA79&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false Descargado el: 13/junio/2013.

ESPOL Escuela Politécnica del Litoral (s/f). Ecuador. *Actualización en Tecnología y Educación para escuelas secundarias en Latinoamérica*. [En línea] Disponible en:http://www.espol.edu.ec/vida_un/informat/799/proyectos.htm Descargado el 25/02/2014 Descargado el: 25/febrero/2014.

Eurydice España-REDIE, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Gobierno de España (2014). [En línea] Disponible en:<http://www.mecd.gob.es/redie-eurydice/> Descargado el: 20/abril/2014.

FATLA Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica (s/f). [En línea] Disponible en:www.fatla.org. Descargado el: 25/febrero/2014.

Flores, K. y Bravo M. (2012). Metodología PACIE en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje para el logro de un aprendizaje colaborativo. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12(24).[En línea] Disponible en:<http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n24/flores> Descargado el: 25/febrero/2014.

Friss de Kereki, I. (2003). *Entornos de Aprendizaje basados en técnicas de Gestión del Conocimiento*. (Tesis inédita de Doctorado).Universidad Politécnica de Madrid, España.[En línea] Disponible en:<http://www.ort.edu.uy/fi/pdf/Tesis.pdf> Descargado el: 07/enero/2012.

Frone, M. (1997).Regression Models for Discrete and Limited Dependent Variables.*Research Methods Forum*, (2). [En línea] Disponible en: http://division.aonline.org/rm/1997_forum_regression_models.html Descargado el: 24/marzo/2014.

Fulwiler, T. (2002) (3rd. Ed). *College Writing. A Personal Approach to Academic Writing*. Portsmouth, NH: Heinemann. [En línea] Disponible en: <http://www.lesn.appstate.edu/clarkkeefe/All%20readings/Toby%20Fulwiler's%20Book.pdf> Descargado el: 02/mayo/2013.

Gairns, R. y Redman, S. (2006). *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press. [En línea] Disponible en: http://books.google.com.ec/books?id=HUeGI4GKjgC&pg=PA73&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false Descargado el: 28/mayo/2013.

García Aretio, L. (1999). Historia de la Educación a Distancia. *RIED*, 2(1), 11-40. [En línea] Disponible en: <http://ried.utpl.edu.ec/?q=es/node/103> Descargado el: 03/marzo/2014.

García Aretio, L. (2002). *La educación a Distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel S. A. Disponible en: http://terras.edu.ar/aula/cursos/3/biblio/GARCIA_ARETIO_Lorenzo-CAP_1-Bases_conceptuales.pdf Descargado el: 08/marzo/2014.

García Aretio, L. y García, M. (2014). Líneas de investigación y tendencias de la Educación a Distancia en América Latina a través de las tesis doctorales. *RIED*, 17(1), 201-230. [En línea] Disponible en: <http://ried.utpl.edu.ec/?q=es/node/873> Descargado el: 03/marzo/2014.

Garrett, N. (2009). Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues revisited: Integrating innovation. *The Modern Language Journal*, 93, Focus Issue, 0026-7902/09/719-740, Yale University. [En línea] Disponible en: http://www.postgradolinguistica.ucv.cl/dev/documentos/90,901,Computer-assisted_garrett_2009.pdf Descargado el 14/febrero/2012.

Gómez, I., Hernández, E. y Rico, M. (2009). Moodle en la enseñanza presencial y mixta del inglés en contextos universitarios, *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12 (1), 169-193. [En línea] Disponible en: <http://ried.utpl.edu.ec/images/pdfs/Volumen12N1/moodle.pdf> Descargado el 25/febrero/2014.

Hillman, D.C., Willis, D. J., y Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for parishioners. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42. [En línea] Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923649409526853> Descargado el 14/mayo/2013.

Hinojo, F., Aznar, I. y Cáceres, M., (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad. *Comunicar*, 33, 165-174. [En línea] Disponible en: <http://ojs.ebrary.com/cisne.sim.ucm.es/lib/universidadcomplutense/docDetail.action?docID=10625924> Descargado el: 24/febrero/2014.

Idre.Institute for Digital Research and Education de la UCLA (University of California, Los Angeles). [En línea] disponible en: http://www.ats.ucla.edu/stat/stata/output/stata_ologit_output.htm Descargado el: 24/marzo/2014.

ILCE Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (2014). [En línea] disponible en: <http://www.ilce.edu.mx/quienes-somos/sobre-el-ilce/historia> Descargado el: 24/febrero/2014.

JISC: Joint Information Systems Committee. (2000). *Requirements for a Virtual Learning Environment*. [En línea] Disponible en: http://www.jisc.ac.uk/index.cfm?name=mle_related_vle Descargado el: 07/enero/2012.

Kramsch, C. y Andersen, R. (1999). Teaching text and context through multimedia. *Language learning and technology*, 2(2), 31-42. [En línea] Disponible en: <http://www.ilt.msu.edu/vol2num2/article1/> Descargado el: 30/abril/2013.

Lázaro, M.; Marcos, E. y Vegas, S. (2006). Experiencias en integración de métodos cualitativos y cuantitativos. *XV Jornadas de Ingeniería del Software y Bases de Datos JISBD*. José Riquelme - Pere Botella (Eds). © CIMNE, Barcelona, 2006. [En línea] Disponible en: http://www.grise.upm.es/docs/jisbd_experiencias_en_integracion.pdf Descargado el: 04/julio/2013.

Levy, Y. (2006). *Assessing the value of E-learning Systems*. London: Information Science Publishing. [En línea] Disponible en: <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=wm79iOCQWNEC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Levy+satisfaction+elearning&ots=S7u0W1Tpc0&sig=Mwcx6Bvbw8g0VRsO5e3tis8e8Lo#v=onepage&q=Levy%20satisfaction%20e-learning&f=false> Descargado el: 30/marzo/2014.

Maldonado, J. (2013). Algunas consideraciones fundamentales para una educación superior a distancia de calidad. En M. Morocho y C. Rama (Editores). *La Educación a Distancia y Virtual en Ecuador. Una nueva realidad universitaria*. UTPL: Loja, Ecuador. [En línea] Disponible en: <http://www.uladech.edu.pe/documentos/libros/Libro2013-La-educacion-a-distancia-y-virtual-en-Ecuador.pdf> Descargado el: 04/Septiembre/2013.

Marsh, G. E. II, Mcfadden, A.C. y Price, B. (2003). Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(4), Winter 2003. [En línea] Disponible en: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm> Descargado el: 21/abril/2013.

McBride, K. (2009). Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera. *Universum*, 24 (2), 94-112. [En línea] Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762009000200006 Descargado el: 14/febrero/2014.

McCarthy, J. (2006). *Songs in the classroom*. TESOL courses. [En línea] Disponible en: <http://www.tesolcourse.com/> Descargado el: 28/mayo/2013.

Ministerio de Educación y Ciencia de España (2011). [En línea] Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/> Descargado el: 13/febrero/2014.

MECD Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2014). [En línea] Disponible en: www.mecd.gob.es Descargado el: 13/febrero/2014.

Ministerio de Educación de Chile. (2012). [En línea] Disponible en: <http://www.mineduc.cl/> Descargado el: 21/enero/2014.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). Acuerdo Ministerial 210-211. [En línea] Disponible en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iBLqB1YYUy8J:educaciondecalidad.ec/biblioteca-digital/educacion-superior/doc_download/466-acuerdo-no-210-11.html+&cd=9&hl=es&ct=clnk&gl=ec Descargado el: 18/febrero/2014.

Moodle (s/f). [En línea] Disponible en: <http://moodle.org/support> Descargado el: 04/marzo/2012.

Moore, M. y Kearsley, G. (2012) (3rd. Ed.). *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. U.S.A. Wadsworth Publishing Company. [En línea] Disponible en: <http://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=wXtsKAMiuAAC&oi=fnd&pg=PR4&dq=Kearsley,+G.,+2000.+Online+education:+Learning+and+teaching+in+cyberspace.+Wadsworth.&ots=48NaNiZVZE&sig=LWmLrLT2Vcj3DmhpJnbZBtZclDs#v=onepage&q&f=false> Descargado el: 04/abril/2013.

Morales, C. (2008). Using rock music as a teaching-learning tool. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 9(1), 163-180. [En línea] Disponible en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/rt/printerFriendly/10716/0> Descargado el: 28/mayo/2013.

Morocho, M. y Germán, J. (2013). Calidad y evaluación de la educación superior a distancia en Ecuador. En M. Morocho y C. Rama (Editores). *La Educación a Distancia y Virtual en Ecuador. Una nueva realidad universitaria*, UTPL: Loja, Ecuador. [En línea] Disponible en: <http://www.uladech.edu.pe/documentos/libros/Libro2013-La-educacion-a-distancia-y-virtual-en-Ecuador.pdf> Descargado el: 8/junio/2013.

Nation, I.S. P. (2001). *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press. [En línea] Disponible en: <http://www.corpus4u.org/forum/upload/forum/2005110612351651.pdf> Descargado el: 28/mayo/2013.

OECD (2013). Technology-Rich Innovative Learning Environments. [En línea] Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/cei/Technology-Rich%20Innovative%20Learning%20Environments%20by%20Jennifer%20Goff.pdf> Descargado el: 07/febrero/2014.

OECD (2010). Innovative Learning Environments. [En línea] Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/cei/The%20ILE%20project.pdf> Descargado el: 07/febrero/2014.

Nagata, N. (1997). The effectiveness of computer-assisted metalinguistic instruction: A case study in Japanese. *Foreign Language Annals*, 30(2), 187-200. [En línea] Disponible en: <http://usf.usfca.edu/japanese/FLA97.pdf> Descargado el: 22/abril/2013.

Orlova, N. (2003). Helping Prospective EFL Teachers Learn How to Use Songs in Teaching Conversation Classes. *The Internet TESL Journal*, Vol. 9, No. 3. [En línea] Disponible en: <http://iteslj.org/Techniques/Orlova-Songs.html> Descargado el: 28/mayo/2013.

Pascual, Ma. P. (2003). El Blended Learning reduce el ahorro de la formación on-line pero gana en calidad. *Educaweb*, 69, 6 de octubre de 2003. [En línea] Disponible en: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181108-a.html> Descargado el: 13/febrero/2014.

Pincas, A. (2003). *Gradual and Simple Changes to incorporate ICT into the Classroom*. En *elearningeuropea.info*. [En línea] Disponible en: <http://elearningdocs.wordpress.com/2013/05/02/elearningeuropea-info/> Descargado el: 13/febrero/2014.

PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2009). *Educación y las Tics*. [En línea] Disponible en: http://centrodesarrollohumano.org/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=970 Descargado el 25/febrero/2014.

PREAL Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (2013). [En línea] Disponible en: www.preal.org Descargado el: 15/febrero/2014.

Red de Observatorios de buenas prácticas de dirección Europa estratégica universitaria en América Latina. (2011). *El Sistema de Educación Superior del Ecuador*. Escuela Superior Politécnica del Litoral. Guayaquil, Ecuador: Autor. [En línea] Disponible en: http://telescopi.upc.edu/docs/ecuador/Sistema%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior/SES%20Ecuador_2011.pdf Descargado el: 15/febrero/2014.

RED ILCE Un espacio para el fomento del aprendizaje y la cultura digitales (2014). México. [En línea] Disponible en: http://red.ilce.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=112 Descargado el: 24/febrero/2014.

Rehorick, S.(1983). Second language acquisition In adults: Some methodological implications for the University educator. *The French Review*, 56(6), 821-828. American Association of teachers of French. [En línea] Disponible en:

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/392360?searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3DWilkins%2BD%2BNotional%2BSyllabuses%26gw%3Djtx%26prq%3DWilkins%2BD%26hp%3D25%26acc%3Doff%26aori%3Doff%26wc%3Don%26fc%3Doff&Search=yes&searchText=D&searchText=Notional&searchText=Syllabuses&searchText=Wilkins&uid=2134&uid=2129&uid=367924891&uid=2&uid=70&uid=3&uid=367924881&uid=60&sid=21101984541781> Descargado el: 04/abril/2013.

Rovai, A. P. (2003). Strategies for grading online discussions: Effects on discussions and classroom community in Internet-based university courses, *Journal of Computing in Higher Education*, 15(1), 89–107. [En línea] Disponible en: <http://ecomp6202.pbworks.com/f/Week3reading++rovai.pdf> Descargado el: 20/mayo/2013.

Rubio, M. J. y Romero, L. M. (2005). Apostar por la Calidad de la Educación Superior a Distancia desde la Pertinencia Social. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 8(1 y 2). [En línea] Disponible en: http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol8-1-2/apostar_calidad.pdf Descargado el: 12/septiembre/2013.

Rubio, M. J. La investigación de y sobre la educación a distancia en el Ecuador. (2013). En M. Morocho y C. Rama (Editores). *La Educación a Distancia y Virtual en Ecuador. Una nueva realidad universitaria*, UTPL: Loja, Ecuador. [En línea] Disponible en: <http://www.uladech.edu.pe/documentos/libros/Libro2013-La-educacion-a-distancia-y-virtual-en-Ecuador.pdf> Descargado el: 05/enero/2014.

Salinas, J. (2006). Modelos flexibles como respuestas de las universidades a la sociedad de la información. *Formamente*, Anno1 / No. 0. [En línea] Disponible en: http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es/pape.gte/files/Modelos%20flexibles%20como%20respuesta%20de%20las%20universidades%20a%20la%20sociedad%20de%20la%20informaci%C3%B3n_0.pdf Descargado el: 03/febrero/2014.

Salinas, J. (1999). ¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible?. Comunicación presentada en “Congreso Edutec 99. NNTT en la formación flexible y a distancia”, 14 a 17 de septiembre 1999, Sevilla. [En línea] Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/> Descargado el: 03/febrero/2014.

SENESCYT Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador. Becas enseña inglés. [En línea] Disponible en: <http://programasbecas.educacionsuperior.gob.ec/ensena-ingles/> Descargado el: 18/febrero/2014.

Silva, J. (2004). El rol moderador del tutor en la conferencia mediada por computador. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (17). Universidad de Santiago de Chile. [En línea] Disponible en: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec17/silva_16a.htm Descargado el: 13/febrero/2013.

Stracke, E. (2007). A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment. *ReCALL: the Journal of EUROCALL*, Vol, 19, No. 1, 57-78. [En línea] Disponible en: <http://0-search.proquest.com/cisne.sim.ucm.es/docview/223231516> Descargado el: 20/marzo/2014.

Suárez, J. y Anaya, D. (2004). Educación a Distancia y Presencial: diferencias en los componentes cognitivo y motivacional de estudiantes universitarios. *RIED*, 7(1/2), 65-75 [En línea] Disponible en: <http://ried.utpl.edu.ec/es/node/534> Descargado el: 03/marzo/2014.

Swain, M., (2000), French immersion research in Canada: Recent contributions to SLA and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 199-212. [En línea] Disponible en: [http://eric.ed.gov/?q=Swain%2c+M.%2c+\(2000\)%2c+French+immersion+research+in+Canada%3a+Recent+contributions+to+SLA+and+applied+linguistics.Annual+Review+of+Applied+Linguistics%2c+20%2c+p.+199-212.+++++&ff1=subSecond+Language+Learning&ff2=subApplied+Linguistics](http://eric.ed.gov/?q=Swain%2c+M.%2c+(2000)%2c+French+immersion+research+in+Canada%3a+Recent+contributions+to+SLA+and+applied+linguistics.Annual+Review+of+Applied+Linguistics%2c+20%2c+p.+199-212.+++++&ff1=subSecond+Language+Learning&ff2=subApplied+Linguistics) Descargado el: 15/febrero/2014.

Uberman, A. (1998) The use of games for vocabulary presentation and revisión. *FORUM*, 36(1). [En línea] Disponible en: <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol36/no1/p20.htm> Descargado el: 28/mayo/2013.

UNAM Universidad Nacional Autónoma de México (2013) *Modelo Educativo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM*. [En línea] Disponible en: http://www.cuaed.unam.mx/portal/img/Modelo_SUAYED.pdf Descargado el: 10/marzo/2014.

UNESCO (1998) en Boletín Iesalc informa (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) [En línea] Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2091%3Ael-aprendizaje-virtual-y-la-gestion-del-conocimiento-una-experiencia-de-la-universidad-abierta-para-adultos-de-la-republica-dominicana&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es Descargado el: 08/julio/2013.

UNESCO, (2008). Estándares TIC para la formación inicial docente: una propuesta en el contexto chileno. LOM: Chile. [En línea] Disponible

en:<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163149s.pdf> Descargado el: 08/julio/2013.

UNESCO, (2013a). La conexión de banda ancha es el eslabón que falta para universalizar el acceso a la educación. [En línea] Disponible en:[http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/single-view/news/broadband the missing link in global access to education new report from the broadband commission highlights strategies for leveraging high speed networks to realize education for all/](http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/single-view/news/broadband%20the%20missing%20link%20in%20global%20access%20to%20education%20new%20report%20from%20the%20broadband%20commission%20highlights%20strategies%20for%20leveraging%20high%20speed%20networks%20to%20realize%20education%20for%20all/) Descargado el: 08/julio/2013.

UNESCO, (2013b). Las Tic en la Educación. [En línea] Disponible en:<http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/policy/> Descargado el: 08/julio/2013.

UTPL Universidad Técnica Particular de Loja (s/f). *Memoria Proyecto: Centro Virtual para el desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe.* [En línea] Disponible en: <http://www.utpl.edu.ec/centrovirtual/documentos/memorias.pdf>. Descargado el: 04/marzo/2014.

UTPL Universidad Técnica Particular de Loja (2012). *CALED contribuye a la calidad de la educación superior.* [En línea] Disponible en: www.utpl.edu.ec/caled Descargado el: 04/marzo/2014.

VanPatten, B., Williams, J., Rott, S., y Overstreet, M. (Eds.). (2004). *Form-meaning connections in SLA.* Mahwah, NJ: Erlbaum. . [En línea] Disponible en: [http://books.google.com.ec/books?id=fkaYFB9zOvkC&pg=PA199&lpg=PA199&dq=Doughty,+C.,+%26+Long,+M.,+\(2003\).+Handbook+of+second+language&source=bl&ots=uksAd6UfIZ&sig=DBGYJWAi9sXdzFfp3nls40Hpm3s&hl=es419&sa=X&ei=YWavUfWRKMGFrQHC3IHQDQ&ved=0CEYQ6AEwBA#v=onepage&q=Doughty%2C%20C.%2C%20%26%20Long%2C%20M.%20\(2003\).%20Handbook%20of%20second%20language&f=false](http://books.google.com.ec/books?id=fkaYFB9zOvkC&pg=PA199&lpg=PA199&dq=Doughty,+C.,+%26+Long,+M.,+(2003).+Handbook+of+second+language&source=bl&ots=uksAd6UfIZ&sig=DBGYJWAi9sXdzFfp3nls40Hpm3s&hl=es419&sa=X&ei=YWavUfWRKMGFrQHC3IHQDQ&ved=0CEYQ6AEwBA#v=onepage&q=Doughty%2C%20C.%2C%20%26%20Long%2C%20M.%20(2003).%20Handbook%20of%20second%20language&f=false) Descargado el: 08/mayo/2012.

Viáfara, J. (2005). The Design of Reflective Tasks for the preparation of Student Teachers. *ColombianAppliedLinguisticsJournal*, 7, 53-74. [En línea] Disponible en:<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/rt/prINTERfriendly/165/267> Descargado el: 02/mayo/2013.

Warschauer, M., Kern, R. y Ware, P. (2008). Network Based Language Teaching. En V. Deussen-Scholl y N. H. Hornberger (Eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 4: Second and Foreign Language Education, (pp. 281–292) #2008 Springer Science+Business Media LLC. [En línea] Disponible en: http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/network-based.pdf Descargado el: 03/junio/2013.

Warschauer, M. (2001). Online communication. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, pp. 207-212. Cambridge: Cambridge University Press. . [En línea] Disponible en: http://gse.uci.edu/person/warschauer_m/oc.html Descargado el: 03/junio/2013.

Williams, M. y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press. [En línea] Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=200136> Descargado el: 07/febrero/2013.

Yee Suret, M. y Miranda, A. (2006) Cuba: la educación a Distancia en la Universidad de la Habana. *RIED*, 9(1y 2), 185-213. . [En línea] Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/141664.pdf> Descargado el: 10/marzo/2014.

Zacharis, N. (2009). Fostering Students' Participation In Online Environments: Focus On Interaction, Communication And Problem Solving. *Journal of College Teaching & Learning*, 6(2). [En línea] Disponible en: <http://journals.cluteonline.com/index.php/TLC/article/viewFile/1169/1153> Descargado el: 14/mayo/2013.

Zanón, J., (2007), Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual. *Revista Didáctica MarcoELE*, 5. [En línea] Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/5/zanon-psicolinguistica.pdf> Descargado el: 14/febrero/2014.

ANEXOS

ANEXO #1
FICHA DE OBSERVACIÓN

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN:
“FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO E
INNOVACIÓN EDUCATIVA”

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
DEPARTAMENTO ESPECIALIZADO DE IDIOMAS
PROGRAMA DE INGLÉS-MODALIDAD SEMIPRESENCIAL
HORARIO: SÁBADO/ DOMINGO

FICHA DE OBSERVACIÓN					
Nombre de la Observadora:	Fecha:				
1. Nada Satisfactorio 2. Poco Satisfactorio 3. Medianamente Satisfactorio 4. Altamente Satisfactorio N. No se puede observar					
Aspectos a observar:	1	2	3	4	Observaciones
En relación al uso de las TIC'S:					
1. Se hace uso de material didáctico audio-visual en las clases presenciales.					
2. Se hace uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. (Herramientas Web 2.0: foros, blogs, chat, wikis, etc.) como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.					
3. Se utiliza el internet como un recurso de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.					
En relación al uso de una Plataforma Virtual:					
4. Se hace uso de una Plataforma Virtual como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.					

5. Se realizan tutorías extra-clase a través de una Plataforma Virtual					
En relación al seguimiento o apoyo al estudiante:					
6. Existe seguimiento del trabajo autónomo del estudiante fuera de las horas clase o encuentro presencial, para aclarar dudas y/o guiar al estudiante en su trabajo independiente.					
En relación al contacto fuera del aula:					
7. Existe interacción entre el/la profesor/a y los estudiantes para practicar el idioma fuera del encuentro presencial.					
8. Existe interacción entre los mismos estudiantes para practicar el idioma fuera del encuentro presencial.					
En relación a la comunicación fuera del aula:					
9. Existe algún tipo de comunicación entre el/la profesor/a y los estudiantes fuera del encuentro presencial.					
En relación a la Evaluación:					
10. Se utilizan diferentes medios para evaluar un tema.					

Comentarios adicionales:

Fortalezas:	Debilidades:
Necesidades:	

Ambato, 26 de febrero del 2012

Dra.
Sara Camacho Estrada
Directora del Departamento Especializado de Idiomas
Universidad Técnica de Ambato
Presente.

De mis consideraciones:

Por medio de la presente quiero solicitar a usted de la manera más comedida, autorización para poder realizar “observaciones de clase” en los cursos de inglés de los días Sábados y Domingo durante el semestre Marzo-Julio del presente año, con el fin de obtener información que me servirá para el desarrollo del trabajo de investigación que estoy realizando para mi tesis doctoral.

Segura de contar con su apoyo, suscribo.

Atentamente,

Lcda. Elsa Hernández Ch.
Docente DEDI

c/c: Vicerrectorado Académicos

ANEXO #2

Modelo de Evaluación de la calidad para la Educación a Distancia en América Latina y el Caribe

Tablas de Ponderación de Criterios, Subcriterios y Objetivos

- Criterio 1: Liderazgo y Estilo de Gestión**

El Criterio 1 estudia cómo se desarrolla y se aplica las estructuras organizacionales del programa, el marco de los procesos y su sistema de gestión, necesarias para la eficaz ejecución de la Política y la Estrategia de la Institución, mediante adecuados comportamientos y acciones de los responsables del programa, actuando como líderes.

CRITERIOS-SUBCRITERIOS-OBJETIVOS	Ponderación sugerida	Propuesta de ponderación
CRITERIO 1. LIDERAZGO Y ESTILO DE GESTIÓN	120	
1. a. Los líderes o responsables del programa demuestran visiblemente su compromiso con una cultura de excelencia del programa, en el marco de la Política y Estrategia de la Institución con la que debe estar alineada	30	
1. a.1.- Estar implicados en la gestión de calidad del programa.	15	
1.a.2.- Ser accesibles y escuchar al personal y resto de agentes implicados en el programa.	15	
1. b. Los líderes o responsables del programa trabajan activamente con personas de la Institución o ajenos a ella, para promover y desarrollar los intereses y satisfacer las expectativas actuales y futuras de los agentes implicados en la organización del programa.	30	
1. b.1.- Ayudar a la organización del programa a identificar a todos los agentes implicados en el desarrollo del mismo, sus necesidades y expectativas.	7	
1.b.2.- Asegurar que las necesidades y expectativas de los agentes implicados en el programa están contempladas en la	10	

planificación del mismo.		
1.b.3.- Asegurar la disponibilidad de los cauces necesarios para que los diferentes agentes implicados en el desarrollo del programa manifiesten sus sugerencias y quejas.	5	
1.b.4.- Facilitar el establecimiento de relaciones institucionales beneficiosas para la organización y funcionamiento del programa.	8	
1. c. Los líderes o responsables del programa garantizan que su estructura organizacional está desarrollada para sustentar la eficaz y eficiente aplicación de la Política y la Estrategia relacionada con el programa, en armonía con los valores y la cultura de la Institución.	36	
1. c.1.- Realizar la definición de funciones y asignación de responsabilidades, creando y difundiendo una estructura organizacional coherente con las mismas.	22	
1.c.2.- Promover activamente la retroalimentación y la comunicación a los agentes implicados en el desarrollo del programa, así como la toma de decisiones basada en el desempeño, para aumentar su participación y motivación.	14	
1. d. Los líderes o responsables del programa garantizan que los procesos del programa se gestionan y se mejoran sistemáticamente, y son acordes a la gestión y mejora continua de la institución	24	
1.d.1.- Apoyar las mejoras y la implicación de todos, ofreciendo los recursos apropiados.	16	
1.d.2.- Priorizar y tomar las decisiones sobre el proceso evaluativo, considerando los resultados obtenidos y formulando propuestas de mejora.	8	

• **Criterio 2: Política y Estrategia**

El criterio 2 analiza como el programa desarrolla su Misión y Visión y cómo las aplica a través de una visión general orientada hacia los agentes implicados en el desarrollo del programa, en el marco de la política y la estrategia de la institución.

CRITERIOS-SUBCRITERIOS-OBJETIVOS	Ponderación sugerida	Propuesta de ponderación
CRITERIO 2: POLÍTICA Y ESTRATEGIA	85	
2. a.- Los objetivos del programa están basados en las necesidades y expectativas actuales y futuras de los agentes implicados, en el marco de la Política y Estrategia de la Institución con las que deben estar alineados.	20	
2. a.1.- Establecer los objetivos del programa tras un análisis de las necesidades y expectativas actuales y futuras de los agentes identificados e implicados en el desarrollo del mismo.	10	
2. a.2.- Asegurar que la planificación estratégica del programa es adecuada para conseguir los objetivos del mismo y es coherente con la Política y Estrategia de la Institución.	10	
2. b.- Los objetivos del programa están basados en información pertinente y completa que proporciona un marco de referencia para establecerlos y revisarlos.	20	
2. b.1.- Planificar el desarrollo de los objetivos del programa considerando las expectativas y demandas actuales y futuras de los agentes implicados en él.	20	
2. c.- El desarrollo de la planificación estratégica del programa se revisa para su continua adecuación, se actualiza y mejora periódicamente.	30	
2. c.1.- Asegurar que la planificación estratégica se concreta en un plan de acción realista.	15	
2. c.2.- Adecuar la planificación estratégica del programa con la evaluación anual de resultados.	7	
2. c.3.- Fomentar una cultura de evaluación sistemática del programa en los responsables del mismo.	8	
2. d.- La planificación estratégica del programa es comunicada y entendida dentro de la Institución y en los agentes implicados en el desarrollo del mismo.	15	
2. d.1.- Definir un proceso eficaz y eficiente para comunicar la planificación estratégica del programa, sus requisitos, objetivos y logros al personal implicado en el desarrollo del mismo.	8	
2. d.2.- Proporcionar información que facilite la mejora del programa y el compromiso de los agentes implicados en el desarrollo del mismo para el logro de sus objetivos.	7	

- **Criterio 3: Desarrollo de las personas**

El criterio 3 analiza cómo la organización del programa promueve la participación, la formación y el desarrollo del personal, de forma individual o en equipo, con el fin de contribuir a la eficaz y eficiente gestión del programa.

CRITERIOS-SUBCRITERIOS-OBJETIVOS	Ponderación sugerida	Propuesta de ponderación
CRITERIO 3: DESARROLLO DE LAS PERSONAS	105	
3. a.- Los responsables del programa planifican y mejoran la gestión del personal del mismo.	30	
3. a.1.- Equiparar la asignación de responsabilidades con las necesidades que surjan en el programa y con la capacitación del personal.	30	
3. b.- Los responsables del programa identifican, mantienen y desarrollan la experiencia y capacidades de las personas por medio de su formación y cualificación.	25	
3. b.1.- Ofrecer formación de acuerdo con las necesidades de desarrollo del personal.	10	
3.b.2.- Ofrecer formación de acuerdo con las necesidades del programa	15	
3. c.- Los responsables del programa promueven la implicación y participación de todo su personal en la mejora.	13	
3. c.1.- Establecer procedimientos para la implicación del personal en la mejora continua.	10	
3. c.2.- Proporcionar oportunidades que estimulen la implicación del personal y promuevan un comportamiento innovador y creativo.	3	
3. d.- Los responsables del programa consiguen una comunicación efectiva ascendente, descendente y lateral.	25	
3. d.1.- Mantener canales de información que garantizan una comunicación efectiva.	25	
3. e.- Los responsables del programa reconocen, atienden y recompensan al personal involucrado en el mismo.	12	
3. e.1.- Crear y mantener una interacción efectiva entre todos los agentes implicados en el programa para lograr un clima de confianza compartido.	5	
3. e.2.- Reconocer y valorar el trabajo, la aportación y el esfuerzo de mejora del personal.	7	

- **Criterio 4: Recursos y Alianzas**

El criterio 4 analiza como los responsables del programa garantizan el acceso, obtienen, mantienen y optimizan los recursos internos y externos para desarrollar la planificación general del programa y la consecución de sus objetivos.

CRITERIOS-SUBCRITERIOS-OBJETIVOS	Ponderación sugerida	Propuesta de ponderación
CRITERIO 4: RECURSOS Y ALIANZAS	90	
4. a.- Gestión de los recursos económicos y financieros del programa.	25	
4. a.1.- Planificar, disponer y controlar los recursos económicos y financieros necesarios para desarrollar la planificación estratégica del programa y lograr sus objetivos.	20	
4. a.2.- Desarrollar métodos financieros innovadores para apoyar y alentar la mejora continua del programa.	5	
4. b.- Gestión de los recursos de Información.	30	
4. b.1.- Tener disponible toda la información relevante del programa para todos los agentes vinculados al mismo.	11	
4. b.2.- Asegurar que cada tipo de información esté disponible para los agentes a los que va dirigida.	16	
4.b.3.- Utilizar la información para estimular la innovación y la mejora continua	3	
4. c.- Gestión de los recursos externos y alianzas.	5	
4. c.1.- Establecer relaciones con organizaciones externas de acuerdo con la planificación estratégica del programa, así como el desarrollo y mejora del mismo.	5	
4. d.- Gestión de los edificios, equipos, materiales y tecnología.	30	
4. d.1.- Definir y obtener los edificios, equipos, materiales y tecnología necesarios para el desarrollo del programa teniendo en cuenta la planificación estratégica del mismo.	15	
4. d.2.- Poner a disposición los edificios, equipos, materiales y tecnología existentes a todos los agentes implicados en el desarrollo del programa teniendo en cuenta sus necesidades y expectativas.	5	
4. d.3.- Asegurar que los edificios, equipos, materiales y tecnología cumplen las necesidades del programa desarrollando e implementando métodos de mantenimiento y conservación.	10	

- **Criterio 5: Destinatarios y procesos educativos**

El criterio 5 analiza cómo la institución identifica a los destinatarios y los procesos educativos para el desarrollo del programa, cómo pone en práctica los procesos, y los revisa y evalúa para seguir la mejora del programa. Este criterio es considerado uno de los aspectos clave de la educación a distancia.

CRITERIOS-SUBCRITERIOS-OBJETIVOS	Ponderación sugerida	Propuesta de ponderación
CRITERIO 5: DESTINATARIOS Y PROCESOS EDUCATIVOS.	150	
5. a.- Identificación de los alumnos: características, necesidades, expectativas y requisitos para participar en el programa.	20	
5. a.1.- Identificar las características de los alumnos.	8	
5. a.2.- Identificar las necesidades de los alumnos.	4	
5.a.3.- Identificar las expectativas de los alumnos	4	
5. a.4.- Identificar los requisitos de los alumnos para participar en el programa.	4	
5. b.- Identificación de los procesos educativos para el desarrollo del programa: cómo se diseña y mejora.	100	
5. b.1.- Establecer los objetivos de aprendizaje del programa.	10	
5. b.2.- Diseñar el currículo del programa, de acuerdo con los objetivos de aprendizaje establecidos.	15	
5. b.3.- Desarrollar la enseñanza: Metodología Docente y Recursos Didácticos.	35	
5. b.4.- Desarrollar la enseñanza: Atención Tutorial.	10	
5. b.5.- Desarrollar la enseñanza: Trabajo de los Alumnos.	10	
5.b.6.- Desarrollar la enseñanza: Evaluación del Aprendizaje	20	
5. c.- Evaluación y mejora del programa. Revisión de los procesos educativos y objetivos de mejora, seguimiento y control.	30	
5. c.1.- Evaluar los procesos educativos implicados en el desarrollo del programa para ver si son adecuados para la consecución de los objetivos de aprendizaje del mismo.	16	
5. c.2.- Actualizar los objetivos y acciones de mejora del programa a partir del seguimiento y control de los procesos educativos implicados en su desarrollo.	14	

- **Criterio 6: Resultados de destinatarios y procesos educativos**

El criterio 6 analiza lo que está consiguiendo el programa en relación a sus destinatarios y procesos educativos, grado de satisfacción y resultados de desempeño y rendimiento obtenidos en el desarrollo del mismo.

CRITERIOS-SUBCRITERIOS-OBJETIVOS	Ponderación sugerida	Propuesta de ponderación
CRITERIO 6: RESULTADOS DE DESTINATARIOS Y PROCESOS EDUCATIVOS	130	
6. a.- Medidas del Grado de Satisfacción de los Destinatarios y Procesos Educativos.	70	
6. a.1.- Medir periódicamente el grado de satisfacción de los alumnos y de otros clientes externos sobre el programa.	40	
6. a.2.- Informar a los alumnos y a otros clientes externos de los resultados obtenidos a partir de las medidas del grado de satisfacción utilizadas.	5	
6. a.3.- Comparar sistemáticamente el grado de satisfacción de los alumnos y de otros clientes externos del programa con el de otros alumnos y clientes externos que participan en otros programas de la Institución y en otros programas similares de otras Instituciones.	5	
6. a.4.- Actuar sobre las áreas que se requieran en función de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos en las evaluaciones anteriores.	20	
6.b.- Medidas del Desempeño y Rendimiento	60	
6. b.1.- Medir periódicamente el rendimiento de los alumnos en el programa y de otros clientes externos.	35	
6. b.2.- Informar a los alumnos y a otros clientes externos de los resultados de rendimiento.	5	
6. b.3.- Comparar sistemáticamente el rendimiento de los alumnos y de otros clientes externos del programa con el de otros alumnos y clientes externos que participan en otros programas de la Institución y en otros programas similares de otras Instituciones.	5	
6. b.4.- Actuar sobre las áreas que se requieran en función de la tendencia mostrada por los resultados obtenidos en las evaluaciones anteriores.	15	

- **Criterio 7: Resultados del desarrollo de las personas**

El criterio 7 analiza lo que está consiguiendo el programa en relación con el desarrollo de las personas y la existencia de los medios necesarios para el adecuado desempeño de las funciones.

CRITERIOS-SUBCRITERIOS-OBJETIVOS	Ponderación sugerida	Propuesta de ponderación
CRITERIO 7: RESULTADOS DEL DESARROLLO DE LAS PERSONAS	120	
7. a.- Medidas de la Percepción del Personal.	50	
7. a.1.- Medir periódicamente la percepción del personal sobre todos los aspectos que afectan al desarrollo de su trabajo en el programa.	20	
7. a.2.- Estar informado de los resultados obtenidos a partir de las medidas de percepción realizadas.	10	
7. a.3.- Comparar sistemáticamente el grado de satisfacción del personal del programa con el de otro personal que participa en otros programas de la Institución y en la medida de lo posible en programas similares de otras Instituciones.	5	
7. a.4.- Actuar sobre las áreas que se requieran en función del valor y/o de la tendencia mostrados por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores.	15	
7. b.- Medidas del Desempeño y Rendimiento.	70	
7. b.1.- Medir periódicamente los factores que influyen en la satisfacción del personal y su motivación.	30	
7. b.2.- Estar informado de los resultados del rendimiento del personal en los procesos que participan.	15	
7. b.3.- Comparar sistemáticamente el rendimiento del personal del programa con el de otro personal que participa en otros programas de la Institución, y en la medida de lo posible, en programas similares de otras Instituciones.	5	
7. b.4.- Actuar sobre las áreas que se requieran en función del valor y/o de la tendencia mostrados por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores.	20	

- **Criterio 8: Resultados de Sociedad**

El criterio 8 analiza lo que está consiguiendo el programa en cuanto a satisfacer las necesidades y expectativas de la institución, del entorno local, nacional e internacional según proceda.

CRITERIOS-SUBCRITERIOS-OBJETIVOS	Ponderación sugerida	Propuesta de ponderación
CRITERIO 8: RESULTADOS DE SOCIEDAD	70	
8. a.- Medidas de la Percepción de la Sociedad.	35	
8. a.1.- Medir periódicamente la percepción de la sociedad sobre el programa a todos los niveles.	15	
8. a.2.- Estar informado de los resultados obtenidos a partir de las medidas de percepción realizadas.	7	
8. a.3.- Comparar sistemáticamente el grado de satisfacción de la sociedad con el programa respecto a la satisfacción expresada por la sociedad con otros programas de la Institución, y en la medida de lo posible, con otros programas similares de otras Instituciones.	5	
8. a.4.- Actuar sobre las áreas que se requieran en función del valor y/o de la tendencia mostrados por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores.	8	
8. b.- Medidas del Desempeño y Rendimiento.	35	
8. b.1.- Medir periódicamente el impacto del programa en la sociedad, en diferentes aspectos.	15	
8. b.2.- Estar informado de los resultados obtenidos de las medidas sobre el impacto en la sociedad.	7	
8. b.3.- Comparar sistemáticamente el impacto del programa en la sociedad con el impacto que tiene en la misma otros programas de la Institución, y en la medida de lo posible, con otros programas similares de otras Instituciones.	5	
8. b.4.- Actuar sobre las áreas que se requieran en función del valor y/o de la tendencia mostrados por los resultados obtenidos de las evaluaciones anteriores.	8	

- **Criterio 9: Resultados globales**

El criterio 9 analiza lo que está consiguiendo el programa (resultados académicos de gestión o social, a corto, medio, o largo plazo, que contribuyan al éxito del mismo) en relación con la ejecución de la planificación estratégica del programa y de los procesos claves para el desarrollo del mismo, y su repercusión en la satisfacción de las necesidades y expectativas de los agentes implicados en su desarrollo.

CRITERIOS-SUBCRITERIOS-OBJETIVOS	Ponderación sugerida	Propuesta de ponderación
CRITERIO 9: RESULTADOS GLOBALES	130	
9.a.- Resultados obtenidos por la Institución	47	
9. a.1.- Conocer los resultados de la gestión y planificación estratégica del programa.	15	
9. a.2.- Conocer los resultados de la gestión de los recursos económicos y financieros.	22	
9. a.3.- Conocer los resultados de otros recursos: información; relaciones externas y alianzas; edificios, equipos, materiales y tecnología.	10	
9. b.- Resultados obtenidos por las Personas implicadas en el programa.	25	
9. b.1.- Conocer los resultados de la percepción de las personas.	10	
9.b.2.- Conocer los resultados de desempeño y rendimiento de las personas	15	
9. c.- Resultados obtenidos por los Alumnos y otros Clientes Externos.	48	
9. c.1.- Conocer los resultados de la percepción de los alumnos y otros clientes externos.	10	
9. c.2.- Conocer los resultados de desempeño y rendimiento de los alumnos y otros clientes externos.	38	
9.d.- Resultados obtenidos por la Sociedad	10	
9. d.1.- Conocer los resultados de la percepción de la sociedad.	5	
9.d.2.- Conocer los resultados de desempeño y rendimiento de la sociedad	5	
TOTAL	1000	

ANEXO #3

SOCIALIZACIÓN “MODELO B-LEARNING” CON DOCENTES Y ESTUDIANTES

Ambato, 8 de octubre del 2012

Dra. Sara Camacho
Directora
Departamento Especializado de Idiomas
Universidad Técnica de Ambato
Presente.

Por medio de la presente, quiero dar a conocer a usted que después de haber realizado la socialización de la propuesta “El b-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de Inglés de la modalidad Semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas de la UTA ”, con los señores profesores y con los estudiantes de los cursos de los niveles: Principiante A1, Elemental A2 y Pre-intermedio B1 del horario de los días Sábados y Domingos, los cursos que van a pilotear la Plataforma cuentan con el siguiente número de estudiantes matriculados :

Nivel Principiante A1		
Profesor	Paralelo /Día	# de estudiantes matriculados
Lcda. Ana Guachi	G1 (Sábado)	38
Lcda. Sara Iza	G4 (Sábado)	42
Lcda. Myriam Salazar	G6 (Sábado)	41
Lcda. Mónica Garcés	H2 (Domingo)	36
Lcda. Mónica Orbea	H3 (Domingo)	36
Lcdo. Oscar Viteri	H4 (Domingo)	33
	TOTAL	226
	ESTUDIANTES A1:	
Nivel Elemental A2		
Lcda. Alexandra Martínez	H2 (Sábado)	34
Lcda. Rocío Freire	H3 (Sábado)	39
Lcda. Viviana Barona	I2 (Domingo)	38
Lcda. Isabel Ruiz	I4 (Domingo)	36
	TOTAL	147
	ESTUDIANTES A2:	
Nivel Pre-intermedio B1		
Lcda. Nelly Galora	H1 (Sábado)	37
Lcda. Paola Ramos	H2 (Sábado)	33

(Ismael Sánchez) Lcda. Alexandra Saquinga Lcda. Elizabeth Tayo	H3 (Sábado) H4 (Sábado) TOTAL ESTUDIANTES B1:	37 37 144
TOTAL		517
ESTUDIANTES:		

Deseo manifestar mi agradecimiento a los señores profesores por su colaboración, así como también indicar que en caso de tener alguna duda o sugerencia o de requerir ayuda en el desarrollo de las diferentes actividades de la Plataforma Virtual, estoy a las órdenes.

De la misma manera, quiero dar a conocer que por pedido de los compañeros docentes he procedido a aumentar el tiempo para la realización de las Actividades: "Song" y "Crossword" para todas las unidades que se encuentran ya desarrolladas en la Plataforma Virtual hasta el Examen de Medio Semestre, con el fin de brindar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar las actividades de una mejor manera y por lo tanto mejorar sus destrezas en el idioma.

Quiero indicar también que al finalizar el primer parcial, procederé a reportar los resultados del uso de dicha plataforma, la cual ha sido diseñada e implementada como una herramienta pedagógica, con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto al docente como al estudiante, para la modalidad de estudio: semipresencial, la cual por sus características especiales necesita el apoyo de las TIC.

Esperando mejorar los procesos con el uso de estas aulas virtuales estandarizadas para los tres niveles de inglés para la Modalidad Semipresencial y agradeciéndole por su apertura para la ejecución de esta propuesta, suscribo.

Atentamente,

Lcda. Elsa Hernández Ch.


Docente DEDI

c/c: Vicerrectorado Académicos

ANEXO # 4

Cuestionarios a docentes y estudiantes

- Cuestionario a docentes



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DOCTORADO EN FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO E INNOVACIÓN EDUCATIVA

ENCUESTA PARA LOS DOCENTES DE INGLÉS DE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL DEL DEPARTAMENTO ESPECIALIZADO DE IDIOMAS DE LA UTA

1.

[+ Crear pregunta](#)

11 [Borrar pregunta](#) [+ Crear pregunta](#) [Copiar](#) [Copiar](#) [Borrar](#)

1. Sr./Sra. Profesor(a) complete la siguiente información personal.
Género:

☐ Masculino

☐ Femenino

[+ Crear pregunta](#) [Borrar pregunta](#)

12 [Borrar pregunta](#) [+ Crear pregunta](#) [Copiar](#) [Copiar](#) [Borrar](#)

2. ¿Qué edad tiene?

☐ Entre 20 y 29 años

☐ Entre 30 y 39 años

☐ Entre 40 y 49 años

☐ Más de 50

173 [Borrar pregunta](#) [Copiar pregunta](#) [Usar](#) [Copiar](#) [Eliminar](#)

3. Escoga el nivel del curso con el que utilizó la Plataforma Virtual:

☐ Principiante A1

☐ Elemental A2

☐ Pre-intermedio B1

[+ Copiar pregunta](#) [- Eliminar pregunta](#)

174 [Borrar pregunta](#) [Copiar pregunta](#) [Usar](#) [Copiar](#) [Eliminar](#)

4. Escoga el día en el que se imparte el curso:

☐ Sábado

☐ Domingo

[+ Copiar pregunta](#) [- Eliminar pregunta](#)

175 [Borrar pregunta](#) [Copiar pregunta](#) [Usar](#) [Copiar](#) [Eliminar](#)

5. En su opinión, ¿qué tan necesarias son las NTIC's en la Educación Superior Semipresencial del mundo de hoy?

☐ Sumamente necesarias

☐ Medianamente necesarias

☐ Poco necesarias

☐ Nada necesarias

[+ Copiar pregunta](#) [- Eliminar pregunta](#)

176 [Borrar pregunta](#) [Copiar pregunta](#) [Usar](#) [Copiar](#) [Eliminar](#)

6. ¿Qué tan capacitado/a está usted en el manejo de las NTIC's y las herramientas de la VWeb 2.0 para el aprendizaje activo y colaborativo?

☐ Bastante capacitado

☐ Medianamente capacitado

☐ Poco capacitado

☐ Nada capacitado

177 [Borrar pregunta](#) [Copiar pregunta](#) [Usar](#) [Copiar](#) [Eliminar](#)

7. De las actividades de colaboración sincrónicas y asincrónicas utilizadas en la Plataforma Virtual, ¿cuál o cuáles cree usted ha(n) sido la(s) que más ha(n) enriquecido el proceso de enseñanza-aprendizaje? (Puede escoger más de una).

☐ Chat

☐ Foros

☐ Tareas

☐ Wiki

☐ Diario

☐ Glosario

☐ Hot Potatoes "Song"

☐ Hot Potatoes "Crossword"

☐ Cuestionario "Vocabulario"

☐ Cuestionarios "Quizes"

[+ Copiar pregunta](#) [- Eliminar pregunta](#)

178 [Borrar pregunta](#) [Copiar pregunta](#) [Usar](#) [Copiar](#) [Eliminar](#)

8. ¿Qué tan necesaria es la Implementación de actividades que fomentan el trabajo colaborativo, como el VVIKI, en la que los estudiantes trabajaron en grupos en la resolución de una tarea?

☐ Sumamente necesario

☐ Medianamente necesario

☐ Poco necesario

☐ Nada necesario

[+ Copiar pregunta](#) [- Eliminar pregunta](#)

179 [Borrar pregunta](#) [Copiar pregunta](#) [Usar](#) [Copiar](#) [Eliminar](#)

9. ¿En qué medida los estudiantes participaron y colaboraron en la resolución de la actividad VVIKI?

☐ Bastante

☐ Medianamente

☐ Poco

☐ Nada

10. ¿Cómo calificaría usted la estructura de la Plataforma Virtual, la cual muestra al aula dividida en bloques: BLOQUE 0 o SECCIÓN DE COMUNICACIÓN sobre el curso, el tutor y la evaluación, BLOQUE \$ ACADÉMICOS que poseen la información y contenidos en sí de la materia y BLOQUE DE CIERRE en el que obtenemos la retroalimentación de los estudiantes sobre los contenidos, estructura del aula y nuestra labor tutoría?

☐ Bastante adecuada

☐ Medianamente adecuada

☐ Poco adecuada

☐ Nada adecuada

11. ¿Como calificaría usted la efectividad del Diseño Instruccional de los Bloques Académicos de la Plataforma Virtual, el cual incluye: una Sección de Exhibición del conocimiento, una Sección de Construcción del conocimiento y una Sección de Evaluación del Conocimiento?

☐ Bastante adecuado

☐ Medianamente adecuado

☐ Poco adecuado

☐ Nada adecuado

12. ¿Cuál fue el inconveniente o dificultad más grande que usted encontró al utilizar la Plataforma Virtual? (Puede escoger más de una opción).

☐ Falta de conocimiento sobre NTIC's y/o herramientas de la Web 2.0.

☐ Tiempo disponible para hacer el seguimiento y monitoreo de las actividades y tareas de los estudiantes

☐ Poco interés de los estudiantes

☐ Dificultades de acceso por la lentitud o fallas del Sistema del servidor (Software) de la Plataforma Moodle de la UTA.

☐ Otro (especifique):

16. ¿Considera usted que el grado de intervención y participación del docente-tutor en la Plataforma Virtual es crucial en el desarrollo de una "comunidad de aprendizaje" en línea verdadera?

☐ SI

☐ Indeciso

☐ No

17. ¿Cree usted que se debería asignar un tiempo a los profesores-tutores dentro de sus labores académicas para las labores de monitoreo y tutoría con los estudiantes?

☐ SI

☐ Indeciso

☐ No

18. ¿Cuántas horas a la semana (por curso) considera usted necesario para las labores de monitoreo y tutoría con sus estudiantes?

☐ Menos de 5 horas a la semana
☐ Mínimo 5 horas a la semana (1h. diaria)
☐ Mínimo 10 horas a la semana (2h. diarias)
☐ Otro (especifique):

13. ¿Cuál cree que es el inconveniente más grande que tuvieron los estudiantes al momento de utilizar la Plataforma Virtual? (Puede escoger más de una opción).

- ☐ Dificultades de acceso por la lentitud o fallos del Sistema del servidor (Software) de la Plataforma Moodle de la UTA.
- ☐ Falta de conocimiento sobre NTIC's y/o herramientas de la Web 2.0.
- ☐ Falta de acceso a medios tecnológicos (Computador y/o Internet).
- ☐ Tiempo disponible para realizar las diferentes actividades y tareas.
- ☐ Otro (especifique):

14. ¿Cuán necesario es tener al inicio del semestre una "socialización" sobre el uso de la Plataforma Virtual con los docentes-tutores y los estudiantes, con el fin de guiarlos en cuanto a la organización del aula virtual, los recursos y materiales disponibles, la mecánica de participación y la gestión administrativa (matrículas, registro de calificaciones, informes por estudiante o por actividad, etc.) ?

☐ Sumamente necesario
☐ Medianamente necesario
☐ Poco necesario
☐ Nada necesario

15. ¿Cuán necesario es contar con el soporte técnico de un profesional en informática en las diferentes etapas de: diseño, implementación y ejecución de una Plataforma Virtual?

☐ Sumamente necesario
☐ Medianamente necesario
☐ Poco necesario
☐ Nada necesario

19. ¿Cuál o cuáles cree usted ha(n) sido la(s) ventaja(s) de esta propuesta de innovación de uso de una Plataforma Virtual para la Modalidad Semipresencial? (Puede escoger más de una opción)

☐ La estandarización de contenidos y actividades virtuales para cada nivel de la Modalidad Semipresencial: Principiante A1, Elemental A2 y Pre-intermedio B1 con el fin de obtener resultados similares

☐ Poder hacer un seguimiento y monitoreo del trabajo autónomo de los estudiantes

☐ Tener acceso a informes de participación y calificaciones de los estudiantes

☐ Motivación generada en los estudiantes en el desempeño de sus tareas

☐ Aumento de la autoconfianza y autoestima de los estudiantes

☐ Todas las anteriores

☐ Ninguna

17/20 [Retornar pregunta](#) [Completar la pregunta](#) [Inicio](#) [Detalles](#) [Historial](#)

20. ¿Cómo cree que se podría mejorar esta propuesta de innovación de uso de una Plataforma Virtual para la Modalidad Semipresencial? (Puede escoger más de una opción).

☐ Disponer de un tiempo determinado dentro de las horas académicas asignadas, para monitorear las actividades y atender a los estudiantes de una forma más individualizada.

☐ Disponer de un "Centro de Ayuda y Apoyo Técnico" para los profesores y estudiantes de la Modalidad Semipresencial.

☐ Disponer de un Laboratorio con Internet en el EDEI.

☐ Tener capacitaciones más detalladas en cuanto al uso de la Plataforma Moodle y sus recursos.

☐ Disponer de un instructivo de utilización de la Plataforma Virtual Moodle.

☐ Otro (especifique):

[Completar respuesta](#) [Quitar respuesta](#)

21. ¿Hasta qué punto considera usted que la Modalidad B-learning (Blended learning) utilizada durante el periodo de pilotaje de los cursos, la cual integra un componente Presencial (clases formales) y un componente Virtual, ha dinamizado y facilitado el proceso de enseñanza-aprendizaje?

☐ Bastante

☐ Algo

☐ Muy poco

☐ Casi nada

1722

22. ¿Considera usted que los diferentes recursos y actividades de aprendizaje de la Plataforma han reforzado y complementado los contenidos temáticos del libro de texto: "English Unlimited", utilizado en clases?

☐ Bastante

☐ Algo

☐ Muy poco

☐ Casi nada

1723

23. ¿Cree usted que el uso de la Plataforma Virtual ha generado nuevas formas de comunicación, trabajo, enseñanza y aprendizaje?

☐ Si

☐ Indeciso

☐ No

1724

24. ¿En qué medida la Plataforma o Aula Virtual ha fomentado la Interacción e Interactividad entre el docente y sus estudiantes y entre los estudiantes entre sí?

☐ Bastante

☐ Algo

☐ Muy poco

☐ Casi nada

1725

25. ¿En qué medida el uso de la Plataforma Virtual ha fomentado en los estudiantes su interés por el estudio Independiente y autodirigido?

☐ Bastante

☐ Algo

☐ Muy poco

☐ Casi nada

26. ¿Cree usted que las diferentes actividades y tareas de aprendizaje implementadas en la Plataforma Virtual han ayudado al estudiante a construir su propio entendimiento, a su ritmo, a partir de prácticas individuales y ejercicios colectivos?

☐ SI

☐ Indeciso

☐ No

1727

27. ¿En qué medida los documentos temáticos (gramática, vocabulario, pronunciación, funciones del idioma) expuestos en la "Sección de Exhibición" han propiciado en los estudiantes la búsqueda de la información y su posterior reflexión e interpretación?

☐ Bastante

☒ Algo

☐ Muy poco

☒ Casi nada

1728

28. ¿En qué medida la realización de actividades de diferente tipo como: la Canción, el Crucigrama, el Cuestionario, el Glosario, el Foro, el Chat, el Wiki y la Tarea, expuestas en la "Sección de Construcción" del conocimiento, han fomentado la ejercitación de competencias cognitivas como: comprensión, análisis, razonamiento, creatividad, Interpretación, toma de decisiones y solución de problemas?

☐ Bastante

☐ Algo

☐ Muy poco

☐ Casi nada

1729

29. ¿Cómo calificaría usted la utilización de Cuestionarios (Quizes) y Tareas para la evaluación de los aprendizajes?

☐ Bastante adecuado

☐ Medianamente adecuado

☐ Poco adecuado

☐ Nada adecuado

1720

30. ¿En qué medida el uso de la Plataforma ha contribuido al mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes?

☐ Bastante

☐ Algo

☐ Muy poco

☐ Nada

1721

31. ¿Qué tan positiva y respetuosa ha sido la actitud de los estudiantes frente a las opiniones, experiencias e ideas de los demás, en actividades como el FORO?

☐ Bastante respetuosa

☐ Algo respetuosa

☐ Muy poco respetuosa

☐ Casi nada respetuosa

1722

32. ¿Cree usted que además de propiciar el aprendizaje de contenidos académicos, el uso de la Plataforma ha propiciado lazos afectivos y de socialización, a través de espacios como el foro: "Relaxing Pub" (Bar Virtual)?

☐ Si

☐ Indeciso

☐ No

1723

33. ¿Cómo calificaría usted su experiencia durante este tiempo en el que trabajó con una Plataforma Virtual estandarizada para cada nivel, como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés?

☐ Bastante satisfactoria

☐ Medianamente satisfactoria

☐ Poco satisfactoria

☐ Nada satisfactoria

1724

34. ¿Cuáles su percepción acerca de la vivencia que tuvieron sus estudiantes durante este tiempo en el que trabajaron con una Plataforma Virtual estandarizada, como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés?

☐ Bastante satisfactoria

☐ Medianamente satisfactoria

☐ Poco satisfactoria

☐ Nada satisfactoria

1725

35. En su opinión, ¿cree usted que se debería seguir trabajando con una Plataforma Virtual estandarizada para cada nivel: Principiante A1, Elemental A2 y Pre-Intermedio B1 o que cada profesor diseñe e implemente su propia Plataforma para cada curso, de acuerdo a su criterio, conocimiento y experiencia?

☐ Plataforma estandarizada para cada nivel

☐ Plataforma diferente para cada curso

1726

36. ¿Cree usted que se debería mantener la Modalidad E-learning adoptada para el pilotaje de los cursos, donde se ha integrado las Clases Presenciales con las Tutorías Virtuales?

☐ Si

☐ Indeciso

☐ No

1727

37. Comentarios y sugerencias:

- Cuestionario a estudiantes



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
DOCTORADO EN FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO E INNOVACIÓN EDUCATIVA
ENCUESTA PARA LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS DE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL DEL DEPARTAMENTO ESPECIALIZADO DE IDIOMAS DE LA UTA

1.

1. Sr/Srta. Estudiante complete la siguiente información personal.
 ¿Cuántos años tiene?

☐ Menos de 20 años
☐ De 20 a 29 años
☐ De 30 a 39 años
☐ Más de 40 años

2. Género:

☐ Masculino
☐ Femenino

3. Nivel:

☐ Principiante A1
☐ Elemental A2
☐ Pre-intermedio B1

4. Día:

☐ Sábado
☐ Domingo

5. En su opinión, ¿qué tan necesarias son las NTIC's en la Educación Superior Semipresencial del mundo de hoy?

☐ Sumamente necesarias
☐ Medianamente necesarias
☐ Poco necesarias
☐ Nada necesarias

6. De las actividades implementadas en la Plataforma Virtual, ¿cuál o cuáles cree usted ha(n) sido la(s) que más le ha(n) ayudado en su aprendizaje? (Puede escoger más de una opción).

☐ Chat
☐ Foros
☐ Tareas
☐ Wiki
☐ Diario
☐ Glosario
☐ Hot Potatoes "Song"
☐ Hot Potatoes "Crossword"
☐ Cuestionario "Vocabulario"
☐ Cuestionarios "Quizes"

7. ¿Con qué frecuencia participó usted en los FOROS de discusión de cada unidad?

☐ Siempre
☐ Regularmente
☐ Rara vez
☐ Nunca

8. ¿Cree usted que es importante la implementación de tareas grupales como el WIKI, en la que usted trabajó de forma conjunta con otros compañeros en la resolución de una tarea?

☐ Sumamente necesario
☐ Medianamente necesario
☐ Poco necesario
☐ Nada necesario

9. ¿En qué medida participaron y colaboraron todos los integrantes del grupo en la realización de la actividad colaborativa WIKI?

☐ Bastante
☐ Medianamente
☐ Poco
☐ Nada

10. ¿Cómo calificaría usted la organización de la Plataforma Virtual, la cual muestra al aula dividida en bloques: BLOQUE 0 o SECCIÓN DE COMUNICACIÓN sobre el curso, el tutor y la evaluación, BLOQUES ACADÉMICOS que poseen la información y contenidos en sí de la materia y BLOQUE DE CIERRE en el que obtenemos la retroalimentación de los estudiantes sobre los contenidos, estructura del aula y nuestra labor tutorial?

☐ Bastante adecuada
☐ Medianamente adecuada
☐ Poco adecuada
☐ Nada adecuada

11. ¿Cómo calificaría usted la efectividad en la organización de los diferentes materiales didácticos y actividades en cada Bloque Académico o Unidad, en el que se incluye: una Sección de Exhibición del conocimiento, una Sección de Construcción del conocimiento y una Sección de Evaluación del Conocimiento?

- ☐ Bastante adecuado
☐ Medianamente adecuado
☐ Poco adecuado
☐ Nada adecuado

[← Ir a la pregunta anterior](#) [→ Ir a la siguiente pregunta](#)

P12 [Basta pregunta](#) [¿Cree usted que la plataforma virtual es adecuada para la modalidad semipresencial?](#) [Usar](#) [Copiar](#) [Eliminar](#)

12. ¿Cuál fue el inconveniente o dificultad más grande que usted encontró al momento de utilizar la Plataforma Virtual? (Puede escoger más de una opción)

- ☐ Dificultades de acceso por la lentitud o fallas del Sistema del servidor (Software) de la Plataforma Moodle de la UTA.
☐ Falta de conocimiento sobre NTIC's y/o herramientas Web 2.0.
☐ Falta de acceso a medios tecnológicos (Computador y/o Internet).
☐ Tiempo disponible para realizar las diferentes actividades y tareas.
☐ Otro (especifique):

[← Ir a la pregunta anterior](#) [→ Ir a la siguiente pregunta](#)

P13 [Basta pregunta](#) [¿Cree usted que la plataforma virtual es adecuada para la modalidad semipresencial?](#) [Usar](#) [Copiar](#) [Eliminar](#)

13. ¿Cuán necesario es tener al inicio del semestre una "socialización" sobre el uso de la Plataforma Virtual con los estudiantes, con el fin de guiarlos en cuanto a la organización del aula virtual, los recursos y materiales disponibles y la mecánica de participación?

- ☐ Sumamente necesario
☐ Medianamente necesario
☐ Poco necesario
☐ Nada necesario

[← Ir a la pregunta anterior](#) [→ Ir a la siguiente pregunta](#)

17. ¿En promedio cuántas horas utilizó la Plataforma Virtual a la semana?

- ☐ Menos de 1 hora
☐ Aproximadamente 1 hora
☐ 1 a 2 horas
☐ Más de 2 horas

[← Ir a la pregunta anterior](#) [→ Ir a la siguiente pregunta](#)

P18 [Basta pregunta](#) [¿Cree usted que la plataforma virtual es adecuada para la modalidad semipresencial?](#) [Usar](#) [Copiar](#) [Eliminar](#)

18. ¿En qué horario preferiría tener habilitadas las actividades de las diferentes Unidades o Bloques Académicos?

- ☐ De Lunes a Viernes
☐ Un día a la semana
☐ Dos días a la semana
☐ Otro (especifique):

[← Ir a la pregunta anterior](#) [→ Ir a la siguiente pregunta](#)

P19 [Basta pregunta](#) [¿Cree usted que la plataforma virtual es adecuada para la modalidad semipresencial?](#) [Usar](#) [Copiar](#) [Eliminar](#)

19. ¿Cómo cree que se podría mejorar esta propuesta de Innovación de uso de una Plataforma Virtual para la Modalidad Semipresencial? (Puede escoger más de una opción).

- ☐ Tener acceso a una atención y tutoría más individualizada para los alumnos en la Plataforma Virtual, por parte del profesor-tutor.
☐ Disponer de un "Centro de Ayuda y Apoyo Técnico" para los profesores y estudiantes de la Modalidad Semipresencial.
☐ Tener una capacitación más detallada sobre el uso de la Plataforma Moodle y sus recursos.
☐ Disponer de un Instructivo de utilización de la Plataforma Virtual Moodle.
☐ Otro (especifique):

14. ¿Considera usted que el grado de intervención y participación del profesor-tutor en la Plataforma Virtual es crucial en el desarrollo de una "comunidad de aprendizaje" en línea verdadera?

- ☐ Sí
☐ Indeciso
☐ No

[← Ir a la pregunta anterior](#) [→ Ir a la siguiente pregunta](#)

P15 [Basta pregunta](#) [¿Cree usted que la plataforma virtual es adecuada para la modalidad semipresencial?](#) [Usar](#) [Copiar](#) [Eliminar](#)

15. ¿En general, cómo calificaría usted el grado de participación de su profesor-tutor en la Plataforma Virtual?

- ☐ Bastante satisfactorio
☐ Medianamente satisfactorio
☐ Poco satisfactorio
☐ Nada satisfactorio

[← Ir a la pregunta anterior](#) [→ Ir a la siguiente pregunta](#)

P16 [Basta pregunta](#) [¿Cree usted que la plataforma virtual es adecuada para la modalidad semipresencial?](#) [Usar](#) [Copiar](#) [Eliminar](#)

16. ¿En qué medida el seguimiento y monitoreo realizado por su profesor-tutor a su trabajo de estudio independiente ha beneficiado el proceso de enseñanza-aprendizaje?

- ☐ Bastante
☐ Algo
☐ Muy poco
☐ Casi nada

P20 [Basta pregunta](#) [¿Cree usted que la plataforma virtual es adecuada para la modalidad semipresencial?](#) [Usar](#) [Copiar](#) [Eliminar](#)

20. ¿Cree usted que al integrar las Clases Presenciales con las Tutorías Virtuales se ha dinamizado y facilitado el proceso de enseñanza-aprendizaje?

- ☐ Bastante
☐ Algo
☐ Muy poco
☐ Casi nada

[← Ir a la pregunta anterior](#) [→ Ir a la siguiente pregunta](#)

P21 [Basta pregunta](#) [¿Cree usted que la plataforma virtual es adecuada para la modalidad semipresencial?](#) [Usar](#) [Copiar](#) [Eliminar](#)

21. ¿Considera usted que los diferentes recursos y actividades de aprendizaje de la Plataforma han reforzado y complementado los contenidos temáticos del libro de texto: "English Unlimited" utilizado en clases?

- ☐ Bastante
☐ Algo
☐ Muy poco
☐ Casi nada

[← Ir a la pregunta anterior](#) [→ Ir a la siguiente pregunta](#)

P22 [Basta pregunta](#) [¿Cree usted que la plataforma virtual es adecuada para la modalidad semipresencial?](#) [Usar](#) [Copiar](#) [Eliminar](#)

22. ¿Cree usted que al utilizar la Plataforma Virtual, usted ha tenido un rol más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

- ☐ Sí
☐ Indeciso
☐ No

1723

23. ¿En qué medida la Plataforma o Aula Virtual ha fomentado la Interacción e Interactividad entre el docente y sus estudiantes y los estudiantes entre sí?

☐ Bastante
☐ Algo
☐ Muy poco
☐ Casi nada

1724

24. ¿En promedio como se desenvolvió usted a la hora de hacer actividades de aprendizaje en forma independiente?

☐ Bastante bien
☐ Medianamente bien
☐ Poco bien
☐ Nada bien

1725

25. ¿Qué tan motivado se ha sentido usted para cumplir con las tareas y actividades implementadas en la Plataforma Virtual?

☐ Bastante
☐ Algo
☐ Muy poco
☐ Casi nada

1726

26. ¿Cree usted que las diferentes actividades y tareas de aprendizaje implementadas en la Plataforma Virtual le han ayudado a construir su propio entendimiento, a su ritmo, a partir de prácticas individuales y ejercicios colectivos?

☐ Si
☐ Indeciso
☐ No

1727

27. ¿En qué medida la realización de actividades de diferente tipo como: la Canción, el Crucigrama, el Cuestionario, el Glosario, el Foro, el Chat, el Viki y la Tarea han fomentado la ejercitación de competencias del pensamiento como: comprensión, análisis, razonamiento, creatividad, interpretación, toma de decisiones y solución de problemas?

☐ Bastante
☐ Algo
☐ Muy poco
☐ Casi nada

1728

28. ¿Cómo calificaría usted la utilización de Cuestionarios (Quizes) y Tareas para la evaluación de los aprendizajes?

☐ Bastante adecuado
☐ Medianamente adecuado
☐ Poco adecuado
☐ Nada adecuado

1729

29. ¿En qué medida el uso de la Plataforma ha contribuido a mejorar su rendimiento académico?

☐ Bastante
☐ Algo
☐ Muy poco
☐ Nada

1730

30. ¿Qué tan positiva y respetuosa ha sido la actitud de sus compañeros frente a las opiniones, experiencias e ideas de los demás, en actividades como el FORO?

☐ Bastante respetuosa
☐ Algo respetuosa
☐ Muy poco respetuosa
☐ Casi nada respetuosa

1731

31. ¿Cree usted que a más de propiciar el aprendizaje de contenidos académicos, el uso de la Plataforma ha propiciado lazos afectivos y de socialización, a través de espacios como el foro: "Relaxing Pub" (Bar Virtual)?

☐ Si
☐ Indeciso
☐ No

1732

32. ¿Cómo calificaría usted su experiencia durante este tiempo en el que trabajó con una Plataforma Virtual, como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje del Idioma Inglés?

☐ Bastante satisfactoria
☐ Medianamente satisfactoria
☐ Poco satisfactoria
☐ Nada satisfactoria

1733

33. Comentarios y sugerencias:

ANEXO #5
CUESTIONARIO DIRIGIDO A INFORMANTES CLAVE

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN:

“FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO E
INNOVACIÓN EDUCATIVA”

**Encuesta para la Directora del Departamento Especializado de Idiomas
de la Universidad Técnica de Ambato y para el Experto en el área de
TIC educativa.**

DIRECTORA:

1. ¿Cree usted necesaria la incorporación de las TIC en la Educación Semipresencial contemporánea?
2. En mi proyecto de investigación estoy proponiendo la implementación del modelo b-learning para la modalidad semipresencial, es decir la combinación de la tecnología con el aprendizaje tradicional o clase presencial como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés ¿Existe la predisposición por parte de las autoridades para apoyar esta propuesta de mejoramiento para la modalidad semipresencial?
3. La integración de la tecnología se lo va a hacer a través de la plataforma virtual Moodle con la que se pretende crear un ambiente de aprendizaje más dinámico que promueva la comunicación, la interacción y la autonomía. ¿Cree usted entonces que el uso de la plataforma virtual Moodle como un recurso pedagógico de apoyo podría mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad Semipresencial?
4. ¿Cree usted que se debería trabajar con una Plataforma Virtual estandarizada para cada nivel: Principiante A1, Elemental A2 y Pre-intermedio B1 con el fin de garantizar niveles de conocimiento similares o que cada profesor diseñe e implemente su propia Plataforma para cada curso, de acuerdo a su criterio, conocimiento y experiencia?

5. ¿Cuenta la UTA con la tecnología adecuada para apoyar este tipo de iniciativas?
6. ¿Cree usted que los docentes del DEDI están lo suficientemente capacitados para el manejo e implementación de aulas virtuales?
7. ¿Hay capacitación permanente al profesorado en el manejo de TIC's educativas?
8. ¿Cree usted que en el futuro se debería mantener la Modalidad b-learning adoptada para el pilotaje de los cursos, donde se integran las Clases Presenciales con las Tutorías Virtuales?
9. alguna recomendación para la implementación de esta propuesta de mejoramiento.

EXPERTO:

1. ¿Cree usted necesaria la incorporación de las TIC en la Educación Semipresencial contemporánea?
2. En mi proyecto de investigación estoy proponiendo la implementación del modelo b-learning para el aprendizaje del inglés en la modalidad Semipresencial, es decir la combinación de la tecnología con el aprendizaje tradicional o clase presencial, ¿cree usted que el uso del b-learning traerá beneficios al proceso de enseñanza-aprendizaje?
3. ¿Cuáles cree usted son algunas de las ventajas y posibles desventajas de la utilización de este tipo de modalidad de aprendizaje: el b-learning?
4. En la modalidad semipresencial hay tres niveles de inglés: Principiante A1, Elemental A2 y Pre-intermedio B1. En su opinión, ¿cree que se debería trabajar con una Plataforma Virtual estandarizada para cada nivel con el fin de garantizar niveles de conocimiento similares o que cada profesor diseñe e implemente su propia Plataforma para cada curso, de acuerdo a su criterio, conocimiento y experiencia?
5. ¿Cuál cree usted es el papel del docente y del estudiante en este tipo de aprendizaje basado en la red?

6. La integración de la tecnología se lo va a hacer a través de la plataforma virtual Moodle ¿Cree usted que el uso de la plataforma Moodle permitirá crear un ambiente de aprendizaje más dinámico en el que se promueva la comunicación, la interacción y la autonomía?
7. Se ha previsto la utilización de la metodología PACIE para la estructuración de la plataforma Moodle. ¿qué opina sobre el uso de esta metodología?
8. ¿Se podría entonces mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad Semipresencial?
9. ¿Cree usted que el uso de la plataforma virtual Moodle bajo la modalidad b-learning permitiría ampliar la interacción entre el docente y sus estudiantes y entre los mismos estudiantes?
10. ¿Considera usted que la plataforma virtual le posibilita al alumno tener acceso a una variedad de información, actividades, tareas y otros recursos pedagógicos sobre la asignatura?
11. ¿Cree usted que el tipo de material interactivo y actividades que se incluyen en la plataforma Moodle motiva el aprendizaje?
12. ¿Considera usted que la plataforma virtual potencia el trabajo colaborativo?
13. ¿Cree usted que los recursos tecnológicos implementados en el aula virtual inciden en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje?
14. ¿Es importante la capacitación a los docentes sobre el manejo de herramientas educativas de internet para poder llevar a cabo las tutorías virtuales?
15. De las herramientas sincrónicas y asincrónicas disponibles en la plataforma Moodle ¿cuál cree usted es la más útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
16. Para el diseño e implementación de las aulas virtuales ¿es importante el trabajo interdisciplinario entre el docente experto en el área de contenidos y el técnico especialista en TIC's?
17. Alguna recomendación para la implementación de esta propuesta de mejoramiento.

Anexo #6

Resultados del Examen por nivel

- Nivel Principiante A1:

SÁBADOS					
	Grupo experimental			Grupo de control	
	Masculino	Femenino		Masculino	Femenino
G1(Sábado)	2,1	3,4		2,4	2,1
	2,8	3		3,1	2,6
	3,6	0,6		3,2	3,4
	1,9	2,4		2,7	3,2
	2,4	3,8		2,9	2,9
	2,9	3,2		3,4	2
	2,9	2,8		3	2,3
	1	3,2		2,7	3,6
	3,6	2,1		2,2	2,5
	2,3	2,6		2,4	2
G4(Sábado)	3,2	2,8		3,2	2,5
	2,1	2,4		2,9	3,3
	3,4	2,6		3,5	2,6
	3,2	3,4		1,3	3
	2,3	2,6		2,8	2,1
	3,3	2,6		2,6	3,4
	2,4	3,8		3,4	3,7
	3,8	3,8		2,8	2,8
	2,4	2,4		2,9	3
	3,6	3,2		2,4	3,6
G6(Sábado)	2,8	2,5		2,3	3,4
	2,5	3,4		2,7	3,2
	3	3,3		2,6	2,5
	3,9	3,6		3,6	2,5
	3	2,6		3,4	2,9
	3,2	1,9		2,8	3,1
	3,4	3		3,4	3,4
	3,2	3,2		3,2	3,4
	3,3	3,5		2,5	
	3,3	3		2,4	
G3(Sábado)	3,2	3,4		2,4	
	2,3	3		3,1	
	3,2	3,9		2,8	
	3,2	3,9			

Media	3,2	3,1	G2(Sábado)	3,5		
	3,8	3,4		3,5		
	1,9	2,7		2,8		
		3		3,1	2,6	
		2,2		2	1,6	
		2,3		3	2,9	
		3		3,3	2,6	
		3,3		2,1	2,9	
		3,3		2,3	3,1	
		3,4		3,1	0,1	
		3,4		2,5	2,9	
		3		3	2,8	
		2,2		2,5	2,4	
		3,6		3,4	3,1	
		3,8		2,7	2,3	
		3,7		3	2,6	
		3,1		2,3	2,9	
				2,9	2,2	
				2,1	2,7	
	2,4					
	2					
	2,2					
	1,8					
	Media	$\bar{x}= 2,9$		$\bar{x}= 2,99$	Media	$\bar{x}= 2,75892857$
Media Sábado	$\bar{x}= 2,945$		Media Sábado	$\bar{x}= 2,75105519$		
DOMINGOS						
H2(Domingo)	Grupo experimental		H6(Domingo)	Grupo de control		
	Masculino	Femenino		Masculino	Femenino	
	2,1	2,6		3,5	2,1	
	3,1	3		2,5	3,1	
	2,9	3,4		2,5	2	
	2,7	3,2		2,5	2,6	
	2,6	2,6		2,1	2,4	
	3	1,9		2,2	2,2	
	2,8	3,1		2,3	2,1	
	2,6	2,9		2,8	2,2	
		2,6		2,6	2,9	2,1
		2,6		2	2	3,1
		2,3		3	3	2,2
		3,6		1	1	2,8
		2,3		2,1	2,1	1,4
		2,5		3,6	3,6	2,4
		2,1		2,4	2,4	2,7
		3,1		2,7	2,7	1,9
		2,2		2,6	2,6	2,9
		3,5		3,5	3,5	1,9

H3(Domingo)		2,2		2,3	2,5
		3,1	H5(Domingo)	2,8	3,7
		2,8		3,4	3,5
		2,8		1,5	3,9
		2,1		3,3	2,8
		3		2,6	2,9
		3,2			3,2
	1,2	2,4			3,2
	3,4	2,5			3,4
	3,3	2,4			2,4
	1,4	3,8			3,2
	2	1,6			3,2
	2,5	2,7			2,6
	2,8	3,4			2,8
	3,3	2,6			3,4
	2,8	3,1			2,7
	2,5	2,2			2,8
		2			2,8
		2,2			2,6
		2,5			2,7
		2,6		2,2	
		2,1		2,8	2,3
		2		2,3	2,6
		1,4		3,2	2,4
		3,2		2,2	2
		3,2		2,5	2,3
	2,6	H1 (Domingo)		2,1	1,8
	3			1,9	2,4
	2,5		2,4	2,1	
	2,7		1,3	2,4	
	2		2,6	2,1	
	1,7		2,7	2,6	
	2,3		1,8	2,1	
	2,5			2,6	
	3,2			2,1	
	2,6			2,3	
				1,8	
				1,9	

- Nivel Elemental A2:

SABADOS					
Grupo experimental			Grupo de control		
Masculino	Femenino		Masculino	Femenino	
2,6	2,4		2,1	2,8	
1,7	3,1		2,9	2,9	
2,3	2,9		3,9	2,7	
1,4	2,5		3,1	1,6	
2,4	3		3,1	2,9	
2,5	1,9		2,2	2,6	
1,7	2,4		2,1	2,4	
3,1	2,4		3,5	2,3	
2,8	1,7	H3(Sábado)	3,2	2,1	
3,1	2,9		2,2	2,6	
2,8	1,3		2	2,7	
2,1	2,5		2,6	2,8	
3,1	2,2		3,6	2,9	
H2(Sábado)	2		1,8	3,6	
2,8	2,6		2,6	2,1	
2,3	2,4		3,4	3,1	
2,6	3		2,8	2	
2	2,2		2,8	2,9	
2	2,8		2,9	3,6	
2,4	2,5		3,5	2,9	
2,2	2,4		3,6	3,6	
2,1	2,7		3,2	2,7	
1,9	1,7		3,4	3,4	
3,1	1,3		2,8	3,5	
2,6	2,9	H4(Sábado)	3,2	3,5	
2,9	1,9		3,6	3,6	
2	2,3		3,5	3,2	
2,7	1,9		2,7	3,1	
1,9	3,6		3,3	3,5	
H1(Sábado)	2,7		3,3	3,2	
1,8			3,4	3,2	
2,5			2,9	3,4	
2,1			3,5	2,7	
2,5			2,9	3,4	
2,2			2,9	2,4	
2,9			2,3		

	3			3,4		
	3,3					
	2,8					
	2,1					
	2,5					
Media	$\bar{x}=2,42682927$	$\bar{x}=2,43103448$	Media	$\bar{x}=2,978338$	$\bar{x}=2,91142857$	
Media Sábado	$\bar{x}=2,42893188$		Media Sábado	$\bar{x}=2,94490347$		
DOMINGO						
I2(Domingo)	Grupo experimental			Grupo de control		
	Hombres	Mujeres		Hombres	Mujeres	
	2,9	2,2		2,9	2,6	
	1	1,8		2,8	2	
	2,2	2,9		2,8	2,6	
	2,6	2,6		2,3	2,6	
	1,6	1		3	3,1	
	2,4	2,3		2,8	3	
	2,8	2,8		I1(Domingo)	2,8	2,6
	2,6	1,7			3,2	2,8
1,4	1,5	3	2,3			
1,7	1,5	2,7	2,5			
1,8	2,2	2,4	2,7			
2,7	2,8	2,7	2,6			
2	2,7	2,8	2,5			
1,6	1,1	2,6	2,3			
2,9	2,6	2,7	3,4			
2,6	2,3	2,8	2,6			
2	2	2,4	2,5			
I4(Domingo)	1,7	2,5	2,5	2,7		
	1,7	1,7	2,5	2,7		
	2,6	3,2	I3(Domingo)	1,9	1,9	
	2,4	2,8		1	2,2	
	2,8	2,4		2,4	3	
	2,8	2		2,5	2,6	
	2,8	2		2,5	2,6	
		2,3		3,6	2,6	
		2,1		3,4	2,6	
		1		2,6	2,4	
		1,8			2,7	
		1,9			2,6	
		2			2,8	
		2,6		2,5		
		2,3		2,5		
		2,6		2,6		
		2,5		3,1		
		1,8		2,3		

Media Media Domingo		2,4			2,7
					3,3
					2,9
	$\bar{x}=$ 2,23333333	$\bar{x}=$ 2,16388889	Media Media Domingo	$\bar{x}=$ 2,65185185	$\bar{x}=$ 2,63157895
	$\bar{x}= 2,19861111$			$\bar{x}= 2,6417164$	

- Nivel Preintermedio B1-:

SABADO			DOMINGO	
Grupo experimental			Grupo de control	
Masculino	Femenino		Masculino	Femenino
2,1	3,1	I1(Domingo)	2,8	2,5
3,2	2,8		2,6	2,6
2,3	1,5		2,2	2,2
2,8	3,6			1,3
3,6	3,8			1,4
2,7	3,2			3,7
2,6	2,8			3
H4(Sábado)	2,8			3,1
3,4	2,7			1,8
2,7	2,3			2,3
3,1	3,2			3,5
2,4	2,5			2
2,4	3			1,5
2,3	3,7			1,8
3,6	2,9			2,4
2,7	2,6			1,5
3	2,9			3,5
3,8	2,8			1,3
3	2,8			2,3
H3(Sábado)	1,5			2,5
2,2	3,6			2,6
2,7	2,1			2,6
2,6	2,7			1,9
3,1	2,4			2,4
2,8	2			3

	2,4	3,5		2,6	1,9
	2,6	2,4		2,6	3,3
		1,8		3	2,3
		2,5	I3(Domingo)	1,7	2,8
		2,8		2,2	2,4
		2,5		2,8	1,9
		2,1		2,2	2,5
		2,7		2,5	2,4
		2,5			2,4
		2			2,6
		2,4			2,8
		2,5			2,3
		2,5			2,7
		2,9			2,3
		2,8			2,2
		2,7			2,6
		3			3,3
		2,2			2,8
		2,6			2,3
	2,5	3,5			3
	3,3	2,8		0,1	2,8
	3,4	3,2		0,1	2,3
	2,7	3		3,2	1,5
	3	1,9		1,8	2,6
	2,7	3	I4(Domingo)	0,1	0,1
	2,9	3,6		0,1	2,5
	2,6	2,8		2,3	2,6
H2(Sábado)	3,3	2,9		2,4	1,9
	3,5	3,3			2,7
	2,7	2,9			2,4
	2,6	2,8			2,8
	2,7	2,8			2,4
	2,3	3,2			2,8
	2,7	3			3,6
	3,7	2,2			0,1
	1,8	2,4			2,2
	2,9	3,4			1,7
	1,9	3,5			2,8
	2,6	2,9			2,6
H1(Sábado)	1,5	3,5			2,6
	3,3	2,4			1,7
	3,8	3,1			1,7
	3,3	2,1			0,1
	3,7	3,2			1,4
	2,5	2,5			1,2
	3,6	3,5			1,8

Media Media Sábado	2,2	3,3		2,5	1,8
		3		2,2	1,8
		2,2		1,9	1,7
	3,8	I2(Domingo)		2,8	2,3
				3,4	3,3
					3,5
					2,4
					1,7
					2,8
					2
					2,1
					2,2
					2,5
					1,4
					3,2
					2,6
					2,5
					1,9
					2,5
					2,6
					2
					1,1
					2
					2,2
					1,2
					2,8
					1,5
					1,8
Media	$\bar{x}=$		Media	$\bar{x}=$	$\bar{x}=$
Media Sábado	2,80181818	$\bar{x}= 2,808$	Media Domingo	2,12307692	2,26060606
	$\bar{x}= 2,80490909$			$\bar{x}= 2,19184149$	

ANEXO #7

TABLA DE DISTRIBUCIÓN “t”

Valores t de Student y probabilidad P asociada en función de los grados de libertad gl.										
gl	P (de una cola)									
	0.4	0.25	0.1	0.05	0.025	0.01	0.005	0.0025	0.001	0.0005
2	0.289	0.816	1.886	2.920	4.303	6.965	9.925	14.089	22.326	31.596
3	0.277	0.765	1.638	2.353	3.182	4.541	5.841	7.453	10.215	12.924
4	0.271	0.741	1.533	2.132	2.776	3.747	4.604	5.598	7.173	8.610
5	0.267	0.727	1.476	2.015	2.571	3.365	4.032	4.773	5.893	6.869
6	0.265	0.718	1.440	1.943	2.447	3.143	3.707	4.317	5.208	5.959
7	0.263	0.711	1.415	1.895	2.365	2.998	3.499	4.029	4.785	5.408
8	0.262	0.706	1.397	1.860	2.306	2.896	3.355	3.833	4.501	5.041
9	0.261	0.703	1.383	1.833	2.262	2.821	3.250	3.690	4.297	4.781
10	0.260	0.700	1.372	1.812	2.228	2.764	3.169	3.581	4.144	4.587
11	0.260	0.697	1.363	1.796	2.201	2.718	3.106	3.497	4.025	4.437
12	0.259	0.695	1.356	1.782	2.179	2.681	3.055	3.428	3.930	4.318
13	0.259	0.694	1.350	1.771	2.160	2.650	3.012	3.372	3.852	4.221
14	0.258	0.692	1.345	1.761	2.145	2.624	2.977	3.326	3.787	4.140
15	0.258	0.691	1.341	1.753	2.131	2.602	2.947	3.286	3.733	4.073
16	0.258	0.690	1.337	1.746	2.120	2.583	2.921	3.252	3.686	4.015
17	0.257	0.689	1.333	1.740	2.110	2.567	2.898	3.222	3.646	3.965
18	0.257	0.688	1.330	1.734	2.101	2.552	2.878	3.197	3.610	3.922
19	0.257	0.688	1.328	1.729	2.093	2.539	2.861	3.174	3.579	3.883
20	0.257	0.687	1.325	1.725	2.086	2.528	2.845	3.153	3.552	3.850
21	0.257	0.686	1.323	1.721	2.080	2.518	2.831	3.135	3.527	3.819
22	0.256	0.686	1.321	1.717	2.074	2.508	2.819	3.119	3.505	3.792
23	0.256	0.685	1.319	1.714	2.069	2.500	2.807	3.104	3.485	3.768
24	0.256	0.685	1.318	1.711	2.064	2.492	2.797	3.091	3.467	3.745
25	0.256	0.684	1.316	1.708	2.060	2.485	2.787	3.078	3.450	3.725
26	0.256	0.684	1.315	1.706	2.056	2.479	2.779	3.067	3.435	3.706
27	0.256	0.684	1.314	1.703	2.052	2.473	2.771	3.057	3.421	3.690
28	0.256	0.683	1.313	1.701	2.048	2.467	2.763	3.047	3.408	3.674
29	0.256	0.683	1.311	1.699	2.045	2.462	2.756	3.038	3.396	3.659
30	0.256	0.683	1.310	1.697	2.042	2.457	2.750	3.030	3.385	3.646
40	0.255	0.681	1.303	1.684	2.021	2.423	2.704	2.971	3.307	3.551
60	0.254	0.679	1.296	1.671	2.000	2.390	2.660	2.915	3.232	3.460
120	0.254	0.677	1.289	1.658	1.980	2.358	2.617	2.860	3.160	3.373
Infinito	0.253	0.674	1.282	1.645	1.960	2.326	2.576	2.807	3.090	3.291

ANEXO #8

REGRESIONES

Ordered logistic regression				Number of obs	=	888
				LR chi2(32)	=	185.05
				Prob > chi2	=	0.0000
Log likelihood = -2694.5809				Pseudo R2	=	0.0332
Nota	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
Plataforma	-.1415455	.1231371	-1.15	0.250	-.3828897	.0997987
hombre	.0731215	.1230723	0.59	0.552	-.1680957	.3143387
Sabado	.9487584	.1301513	7.29	0.000	.6936665	1.20385
NivelA1	.3172011	.1496573	2.12	0.034	.0238782	.6105241
NivelA2	.1263704	.1573933	0.80	0.422	-.1821147	.4348555
NivelB1	0	(omitted)				
_IEdad_19	.7378514	1.44615	0.51	0.610	-2.09655	3.572253
_IEdad_20	.7425547	1.431113	0.52	0.604	-2.062375	3.547485
_IEdad_21	.4499025	1.433245	0.31	0.754	-2.359206	3.259011
_IEdad_22	.0705606	1.433805	0.05	0.961	-2.739646	2.880768
_IEdad_23	.048791	1.434999	0.03	0.973	-2.763755	2.861337
_IEdad_24	-.2653827	1.441651	-0.18	0.854	-3.090967	2.560201
_IEdad_25	-.3631542	1.448962	-0.25	0.802	-3.203067	2.476758
_IEdad_26	-.5509525	1.455224	-0.38	0.705	-3.40314	2.301235
_IEdad_27	-.4882154	1.455642	-0.34	0.737	-3.341221	2.36479
_IEdad_28	-.1802399	1.465738	-0.12	0.902	-3.053034	2.692554
_IEdad_29	-1.042249	1.477395	-0.71	0.481	-3.937891	1.853393
_IEdad_30	-.2282286	1.506001	-0.15	0.880	-3.179937	2.72348
_IEdad_31	-1.0692	1.53899	-0.69	0.487	-4.085565	1.947165
_IEdad_32	-.4622299	1.547983	-0.30	0.765	-3.496221	2.571761
_IEdad_33	-1.882211	1.501833	-1.25	0.210	-4.82575	1.061329
_IEdad_34	-1.629352	1.608113	-1.01	0.311	-4.781195	1.522491
_IEdad_35	.2987728	1.6415	0.18	0.856	-2.918509	3.516054
_IEdad_36	-1.300206	2.041165	-0.64	0.524	-5.300815	2.700403
_IEdad_37	-1.935545	2.020545	-0.96	0.338	-5.89574	2.02465
_IEdad_38	-1.69635	2.018762	-0.84	0.401	-5.653052	2.260351
_IEdad_39	-2.055099	1.726578	-1.19	0.234	-5.43913	1.328932
_IEdad_40	-2.112089	1.660338	-1.27	0.203	-5.366291	1.142114
_IEdad_42	-.1538028	2.016571	-0.08	0.939	-4.106208	3.798603
_IEdad_43	2.790006	2.022991	1.38	0.168	-1.174983	6.754995
_IEdad_44	-2.013551	2.013136	-1.00	0.317	-5.959225	1.932122
_IEdad_45	-.9829838	1.703309	-0.58	0.564	-4.321408	2.35544
_IEdad_48	.8940428	1.766768	0.51	0.613	-2.568758	4.356844

Ordered logistic regression				Number of obs	=	886
				LR chi2(36)	=	193.43
				Prob > chi2	=	0.0000
Log likelihood = -2684.5064				Pseudo R2	=	0.0348
Nota	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
Plataforma	-.1581645	.123358	-1.28	0.200	-.3999418	.0836127
hombre	-.0049392	.1296825	-0.04	0.970	-.2591122	.2492339
Sabado	.9391305	.1326304	7.08	0.000	.6791797	1.199081
CienciasHu~s	-.3145214	.4818507	-0.65	0.514	-1.258931	.6298886
Ingenierias	.0727638	.4682597	0.16	0.877	-.8450084	.990536
Artes	-.7078954	.557564	-1.27	0.204	-1.800701	.3849101
Salud	.0878086	.4944907	0.18	0.859	-.8813754	1.056993
Jurisprude~a	-.1894472	.5278159	-0.36	0.720	-1.223947	.845053
Administra~d	-.3579398	.4647319	-0.77	0.441	-1.268798	.552918
_IEdad_19	.510024	1.448378	0.35	0.725	-2.328745	3.348793
_IEdad_20	.4596561	1.433836	0.32	0.749	-2.350612	3.269924
_IEdad_21	.0951376	1.434525	0.07	0.947	-2.71648	2.906755
_IEdad_22	-.2490681	1.436713	-0.17	0.862	-3.064974	2.566838
_IEdad_23	-.3085593	1.437033	-0.21	0.830	-3.125092	2.507973
_IEdad_24	-.5794637	1.443526	-0.40	0.688	-3.408723	2.249796
_IEdad_25	-.6580343	1.450837	-0.45	0.650	-3.501623	2.185555
_IEdad_26	-.7839732	1.456403	-0.54	0.590	-3.638471	2.070524
_IEdad_27	-.7106397	1.455463	-0.49	0.625	-3.563296	2.142016
_IEdad_28	-.3453864	1.467734	-0.24	0.814	-3.222093	2.53132
_IEdad_29	-1.384592	1.481201	-0.93	0.350	-4.287693	1.518509
_IEdad_30	-.4190852	1.512347	-0.28	0.782	-3.38323	2.54506
_IEdad_31	-1.256311	1.543703	-0.81	0.416	-4.281914	1.769292
_IEdad_32	-.641695	1.546822	-0.41	0.678	-3.673411	2.390021
_IEdad_33	-2.189079	1.511364	-1.45	0.148	-5.151297	.7731387
_IEdad_34	-1.851871	1.619324	-1.14	0.253	-5.025689	1.321946
_IEdad_35	-.0331474	1.631534	-0.02	0.984	-3.230895	3.1646
_IEdad_36	-1.619069	2.048997	-0.79	0.429	-5.635029	2.39689
_IEdad_37	-2.216142	2.025053	-1.09	0.274	-6.185173	1.752888
_IEdad_38	-2.083578	2.021117	-1.03	0.303	-6.044895	1.87774
_IEdad_39	-2.275156	1.691779	-1.34	0.179	-5.590981	1.04067
_IEdad_40	-2.286696	1.654938	-1.38	0.167	-5.530314	.9569225
_IEdad_42	-.5327024	2.018641	-0.26	0.792	-4.489167	3.423762
_IEdad_43	2.46078	2.025796	1.21	0.224	-1.509707	6.431267
_IEdad_44	-2.470863	2.020953	-1.22	0.221	-6.431858	1.490133
_IEdad_45	-1.249584	1.703544	-0.73	0.463	-4.588468	2.089301
_IEdad_48	1.121658	1.788245	0.63	0.531	-2.383238	4.626554

Ordered logistic regression				Number of obs	=	886
				LR chi2(36)	=	146.79
				Prob > chi2	=	0.0000
Log likelihood = -2707.8288				Pseudo R2	=	0.0264
Nota	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
Plataforma	.0856629	.1190687	0.72	0.472	-.1477074	.3190331
CienciasHu~s	-.2013392	.4855425	-0.41	0.678	-1.152985	.7503067
Ingenierias	.3907227	.4734129	0.83	0.409	-.5371496	1.318595
Artes	-.4380441	.5615378	-0.78	0.435	-1.538638	.6625497
Salud	.0684602	.4989448	0.14	0.891	-.9094538	1.046374
Jurisprude~a	.1062763	.5295016	0.20	0.841	-.9315277	1.14408
Administra~d	-.1501398	.4694143	-0.32	0.749	-1.070175	.7698953
NivelA1	.2932648	.1494659	1.96	0.050	.0003169	.5862126
NivelA2	.0566708	.1576718	0.36	0.719	-.2523603	.3657019
NivelB1	0	(omitted)				
_IEdad_19	1.140543	1.447042	0.79	0.431	-1.695608	3.976693
_IEdad_20	1.150253	1.43202	0.80	0.422	-1.656456	3.956961
_IEdad_21	.9005387	1.433504	0.63	0.530	-1.909077	3.710154
_IEdad_22	.5592512	1.434294	0.39	0.697	-2.251914	3.370416
_IEdad_23	.3854128	1.436394	0.27	0.788	-2.429869	3.200694
_IEdad_24	.1932854	1.442888	0.13	0.893	-2.634724	3.021295
_IEdad_25	.1165181	1.45006	0.08	0.936	-2.725547	2.958583
_IEdad_26	.0126233	1.454033	0.01	0.993	-2.837229	2.862475
_IEdad_27	-.0307032	1.455856	-0.02	0.983	-2.884128	2.822721
_IEdad_28	.3096531	1.469418	0.21	0.833	-2.570354	3.18966
_IEdad_29	-.5882199	1.481445	-0.40	0.691	-3.491799	2.315359
_IEdad_30	.1259765	1.508863	0.08	0.933	-2.831341	3.083295
_IEdad_31	-.7118983	1.546444	-0.46	0.645	-3.742874	2.319077
_IEdad_32	-.0947075	1.550719	-0.06	0.951	-3.134061	2.944646
_IEdad_33	-1.456941	1.508614	-0.97	0.334	-4.413771	1.499888
_IEdad_34	-1.477722	1.610458	-0.92	0.359	-4.634162	1.678718
_IEdad_35	.402236	1.63366	0.25	0.806	-2.799679	3.604151
_IEdad_36	-1.110864	2.057026	-0.54	0.589	-5.142561	2.920833
_IEdad_37	-.8707021	2.019754	-0.43	0.666	-4.829348	3.087943
_IEdad_38	-1.420163	2.025533	-0.70	0.483	-5.390134	2.549808
_IEdad_39	-1.463297	1.675034	-0.87	0.382	-4.746302	1.819709
_IEdad_40	-1.885977	1.6615	-1.14	0.256	-5.142458	1.370505
_IEdad_42	.105487	2.023319	0.05	0.958	-3.860146	4.07112
_IEdad_43	3.671041	2.027127	1.81	0.070	-.3020555	7.644138
_IEdad_44	-2.30549	2.020251	-1.14	0.254	-6.265109	1.654129
_IEdad_45	-.8061633	1.715024	-0.47	0.638	-4.167549	2.555223
_IEdad_48	1.62711	1.867968	0.87	0.384	-2.03404	5.28826

ANEXO #9

Operacionalización del Aula Virtual

Administración y manejo de Aulas Virtuales para el programa de Inglés de la modalidad Semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas de la UTA

Contenidos:

1. Ingreso al Aula Virtual
2. Estructura y organización del Aula Virtual
 - a. Bloque izquierdo
 - b. Bloque derecho
 - c. Bloque central
 - d. Bloque de Inicio
 - i. Sección de Información
 - ii. Sección de Comunicación
 - iii. Sección de Interacción.
 - e. Bloques Académicos
 - i. Sección de Exhibición
 - ii. Sección de Construcción
 - iii. Sección de Evaluación
 - f. Bloque de Cierre o Final

A continuación se presentan algunas pantallas de las aulas virtuales diseñadas:

1. Ingreso al Aula Virtual

Para ingresar al aula virtual se debe seguir los siguientes pasos:

1. Ingresar al navegador o browser (Internet Explorer, Firefox, etc.)
2. Digitar la dirección url: www.educaciónvirtual.uta.edu.ec
3. Click en **Universidad Técnica de Ambato**
4. Se desplaza el siguiente cuadro, en el cual se debe ingresar el nombre de usuario y la contraseña.

Universidad Técnica de Ambato

Navegación

[Página Principal](#)

[Novedades](#)

[Cursos](#)

Menú principal

[Novedades](#)

Entrar

Nombre de usuario

Contraseña

☐ Recordar nombre de usuario

Entrar

Categorías

[Facultad de Ciencias Humanas \(4\)](#)

[Facultad de Contabilidad y Auditoría \(1\)](#)

[Facultad de Ciencia e Ingeniera en Alimentos](#)

[Facultad de Ciencias de la Salud \(1\)](#)

[CURSOS CEPOS 2012 - 2013](#)

[CAPACITACION CEPOS 2011 \(5\)](#)

[Facultad de Diseño, Arquitectura y Artes](#)

[DE DOCENCIA ON LINE](#)

[DEPARTAMENTO ESPECIALIZADO DE IDIOMAS](#)

[Facultad de Ingeniería Civil y Mecánica](#)

[Cédula de Ciencias Administrativas \(1\)](#)

[Departamento de Cultura Física](#)

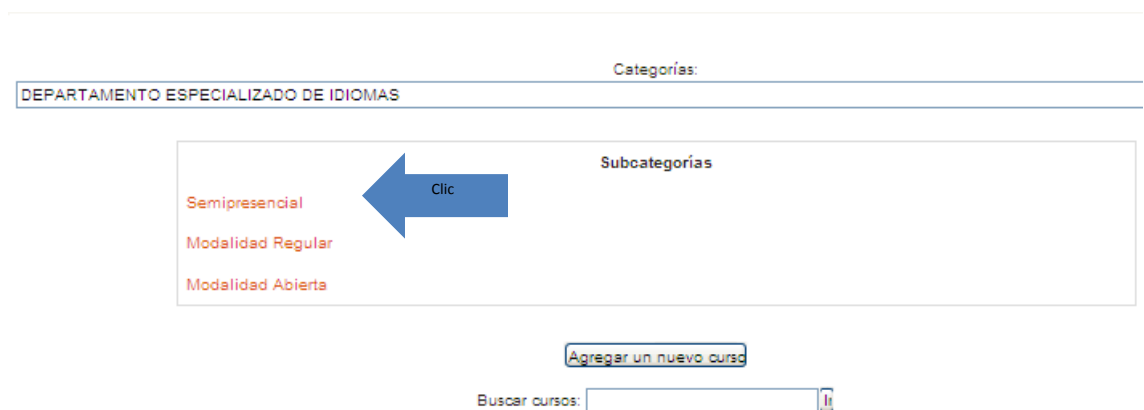
Cada docente y estudiante ingresa con su propio usuario y contraseña, usualmente el usuario son sus nombres y la contraseña es el número de cédula.

Ejemplo:

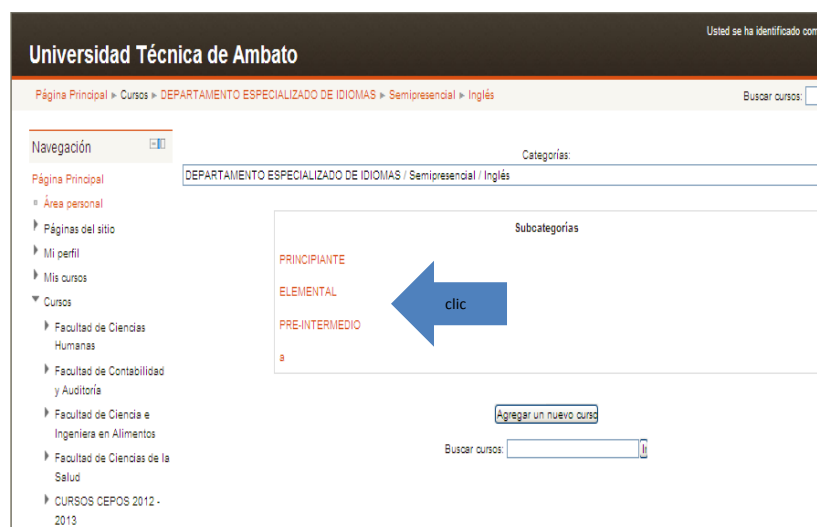
Nombre de Usuario: elsiherche

Contraseña: 1802616027

5. Click en **Entrar**
6. Click en **Departamento Especializado de Idiomas**
7. Click en **Inglés**
8. Click en Modalidad **Semipresencial**



- Se desplaza la lista de los tres niveles: **Principiante, Elemental y Pre-intermedio.**



10. Cada docente y estudiante da clic en el nivel que le corresponde y se despliega la lista de cursos con el nombre del profesor.

Categorías:

DEPARTAMENTO ESPECIALIZADO DE IDIOMAS / Semipresencial / Inglés / PRINCIPIANTE	
PRINCIPIANTE H4 (Domingo) Teacher: Oscar Viteri	Curso Interactivo para el aprendizaje del Inglés para principiantes, en el que podrá adquirir destrezas que le permitirá comunicarse de forma sencilla en el idioma inglés a un nivel A1 según el Marco de referencia Europeo para el aprendizaje de idiomas.
PRINCIPIANTE H3 (Domingo) Teacher: Mónica Orbea	Curso Interactivo para el aprendizaje del Inglés para principiantes, en el que podrá adquirir destrezas que le permitirá comunicarse de forma sencilla en el idioma inglés a un nivel A1 según el Marco de referencia Europeo para el aprendizaje de idiomas.
PRINCIPIANTE H2 (Domingo) Teacher: MONICA GARCES	Curso Interactivo para el aprendizaje del Inglés para principiantes, en el que podrá adquirir destrezas que le permitirá comunicarse de forma sencilla en el idioma inglés a un nivel A1 según el Marco de referencia Europeo para el aprendizaje de idiomas.
PRINCIPIANTE G6 (Sábado) Teacher: Miryan Salazar	Curso Interactivo para el aprendizaje del Inglés para principiantes, en el que podrá adquirir destrezas que le permitirá comunicarse de forma sencilla en el idioma inglés a un nivel A1 según el Marco de referencia Europeo para el aprendizaje de idiomas.
PRINCIPIANTE G4 (Sábado) Teacher: Jacqueline Iza Pazmiño	Curso Interactivo para el aprendizaje del Inglés para principiantes, en el que podrá adquirir destrezas que le permitirá comunicarse de forma sencilla en el idioma inglés a un nivel A1 según el Marco de referencia Europeo para el aprendizaje de idiomas.
PRINCIPIANTE G1 (Sábado) Teacher: Anita Guachi	Curso Interactivo para el aprendizaje del Inglés para principiantes, en el que podrá adquirir destrezas que le permitirá comunicarse de forma sencilla en el idioma inglés a un nivel A1 según el Marco de referencia Europeo para el aprendizaje de idiomas.
PRINCIPIANTE A Profesor: Elsa Hernandez	Curso Interactivo para el aprendizaje del Inglés para principiantes, en el que podrá adquirir destrezas que le permitirá comunicarse de forma sencilla en el idioma inglés a un nivel A1 según el Marco de referencia Europeo para el aprendizaje de idiomas.

Reorganizar los cursos por nombre Agregar un nuevo curso

11. Click en el curso que le corresponde y a continuación se presenta la pantalla principal del aula virtual: **Principiante A1, Elemental A2 o Pre-intermedio B1.**

PRINCIPIANTE H3 (Domingo)

Página Principal » Mis cursos » PRINC3

Diagrama de temas

ENGLISH LANGUAGE STARTER A1

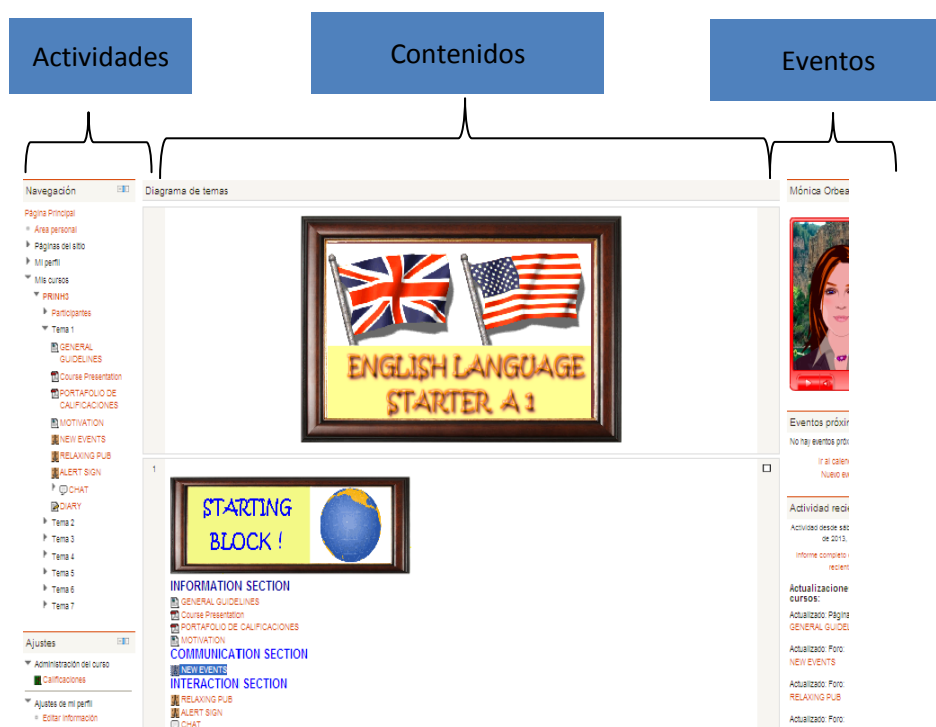
STARTING BLOCK !

INFORMATION SECTION
- GENERAL GUIDELINES
- Course Presentation
- PORTAFOLIO DE CALIFICACIONES
- MOTIVATION
COMMUNICATION SECTION
- NEW EVENTS
INTERACTION SECTION
- RELAXING PUB
- ALERT SIGN
- CHAT
- DIARY

2. Estructura y organización del Aula Virtual

El aula virtual está organizada en tres bloques:

1. Bloque izquierdo: Actividades, Área personal, Perfil personal, Cursos, Administración, entre otros.
2. Bloque central: Contenidos
3. Bloque derecho: Eventos próximos, Actividad reciente.



1. BLOQUE IZQUIERDO

El bloque de la izquierda contiene la siguiente información: área personal, perfil personal, cursos, participantes, actividades, administración.

- **Área personal:** se encuentra un registro de la actividad reciente realizada por el propio estudiante o docente.

Visión general del curso

PRINCIPIANTE H3 (Domingo)

Tarea: Task Unit 1
Fecha de entrega: jueves, 31 de enero de 2013, 10:20
Enviada, Calificado

Tarea: Task Unit 2
Fecha de entrega: jueves, 31 de enero de 2013, 10:30
Enviada, Calificado

Tarea: Task Unit 3
Fecha de entrega: jueves, 31 de enero de 2013, 10:40
Enviada, Calificado

Tarea: Task Unit 4
Fecha de entrega: jueves, 31 de enero de 2013, 10:45
Enviada, Calificado

Tarea: Task Unit 5
Fecha de entrega: jueves, 31 de enero de 2013, 11:00
Enviada, Calificado

Chat: CHAT
Próxima sesión programada: domingo, 3 de marzo de 2013, 08:00

Journal: DIARY

- **Perfil personal:** se encuentra información personal del docente o estudiante.

Miryan Salazar (PRING6)



Hola Mi nombre es Miryan Salazar. Soy profesora de Inglés. Trabajo en el DEDI de la UTA. Y ademas trabajo en el Colegio Neptali Sancho. Enseñar es mi pasión es por ello que me encanta capacitarme para poder mejorar mi practica en el aula. Amo a mis hijos Maria Jose y Mathias quienes son mi razon de vivir y seguir adelante

Dirección de correo: miryansalazar@yahoo.es

Último acceso: jueves, 10 de enero de 2013, 13:42 (61 días 2 horas)


Roles: Teacher

Perfiles de curso: Eva Presencial, PRINCIPIANTE G6 (Sábado)

[Enviar mensaje](#)
[Perfil completo](#)

Esta fue la primera tarea que los estudiantes tuvieron que realizar: subir la foto y escribir información en el perfil personal.

Lourdes Manzano (PRINH3)



My name is Lourdes, but say me Luly please. I'm a cold today. I'm 22 years old. I live in Ambato with my parents and my sister. They are very important for me. My mother is Mariana. She is very loving with me because I'm her little daughter. My father woks for "Municipio de Ambato". I admire him. I'm at the university. I study pedagogy . I love it. I have boyfriend, his name is Alvaro. He study medicine in UTA. I'm very happy. I want learn english, is very important for me.

Dirección de correo: lulymanzanoacosta@hotmail.es

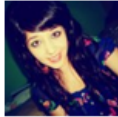
Último acceso: domingo, 9 de diciembre de 2012, 11:46 (85 días 4 horas)

Roles: Student

Grupo: Grupo D

Perfiles de curso: PRINCIPIANTE H3 (Domingo)

Viviana Zaldumbide (PREH4)



Hola soy Vivi tengo 20 años estudió Psicología Organizacional y me gusta mi carrera ... Mi hobbie es escuchar musica y chatear !! Soy casada y tengo un hermoso bebe llamado Nicolás! 😊

Dirección de correo: vivizaldumbide@hotmail.com

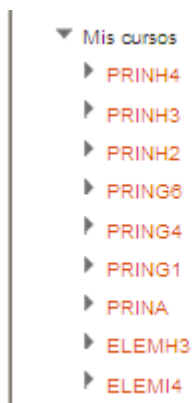
Último acceso: jueves, 20 de diciembre de 2012, 16:08 (82 días)

Roles: Student

Grupo: Grupo B

Perfiles de curso: PRE-INTERMEDIO H4 (Sábado)

- **Cursos:** en esta sección se encuentra la lista de todas las aulas virtuales de la UTA en las cuales el participante está matriculado.



- **Participantes:** aquí encontramos la lista de usuarios o participantes del curso: administrador, profesor, estudiantes, visitantes.

Todos los participantes: 42

Nombre : Todos

Apellido : Todos

Página: 1 2 3 (Siguiendo)

Imagen del usuario	Nombre / Apellido	Dirección de correo	Ciudad	País	Último acceso ↑	Seleccionar
	Elsa Hernandez	elisherche26@hotmail.com	Ambato	Ecuador	ahora	<input type="checkbox"/>
	veronica nataly rutz jacome	natytemuras@gmail.com	Píllaro	Ecuador	5 días 6 horas	<input type="checkbox"/>
	Henry Castro	mauricio.henrycastro@gmail.com	Ambato	Ecuador	13 días 22 horas	<input type="checkbox"/>
	Eisel Cobo	eliscobo@yahoo.es	Ambato	Ecuador	33 días	<input type="checkbox"/>
	Mariela Irene Salama Masaquiza	marielalrene1@hotmail.com	Ambato	Ecuador	34 días 5 horas	<input type="checkbox"/>
	Silvia Naula	zzilvia@hotmail.com.ar	Ambato	Ecuador	41 días 8 horas	<input type="checkbox"/>
	Ruth Barona	vbarona_o@yahoo.es	Ambato	Ecuador	42 días 21 horas	<input type="checkbox"/>
	Vero Zurita	geovannaz2010@hotmail.com	Ambato	Ecuador	46 días 21 horas	<input type="checkbox"/>
	Verito Barrera Hinojosa	veripaul27@hotmail.com	Quito	Ecuador	48 días 1 hora	<input type="checkbox"/>
	Danilo Puca	dantpuca@yahoo.es	Ambato	Ecuador	49 días 21 horas	<input type="checkbox"/>
	ARACELLY DEL ROCIO GUANO RIPALDA	roco_ar_2@hotmail.com	Ambato	Ecuador	50 días 20 horas	<input type="checkbox"/>

- **Actividades:** se encuentran todas las tareas que deben cumplir los participantes, como por ejemplo: chats, cuestionarios, crucigramas, foros, glosarios, tareas, pruebas entre otros.

▼ Tema 8
Occupations
Present Progressive (Affirmative)
Present Progressive (Negative)
▶ Song "Don't cry" (Guns N' Roses)
▶ Crossword Unit 7
▶ Scrambled Sentences U7
▶ Vocabulary Unit 7
▶ Glossary Unit 7
▶ Forum Unit 7
▶ Quiz Unit 7
▶ Quiz Vocabulary Unit 7
▶ Task Unit 7

- **Administración:** en esta sección los participantes pueden visualizar las calificaciones, así como también los archivos, documentos alojados en el aula virtual.

Usuario - Henry Fiallo

Item de calificación	Calificación	Rango	Porcentaje
PRINCIPIANTE H3 (Domingo)			
Glossary Unit 1	9,33	0-10	93,33 %
Crossword Unit 1	9,30	0-10	93,00 %
Crossword Unit 2	9,20	0-10	92,00 %
Crossword Unit 3	5,00	0-10	50,00 %
Crossword Unit 4	4,30	0-10	43,00 %
Crossword Unit 5	10,00	0-10	100,00 %
Song "Dust in the wind" (Kansas)	5,00	0-10	50,00 %
Song "Imagine"(Jhon Lennon)	9,70	0-10	97,00 %
Song "Honesty"(Billy Joel)	5,00	0-10	50,00 %
Song "November Rain" (Guns N' Roses)	3,30	0-10	33,00 %
Song "Somewhere over the rainbow"(Israel "IZ" Kamakawiwo'ole)	10,00	0-10	100,00 %
Quiz Unit 1	10,00	0-10	100,00 %
Quiz Unit 2	10,00	0-10	100,00 %

2. BLOQUE DE LA DERECHA

El bloque de la derecha contiene un *woki* de bienvenida por parte del profesor, eventos próximos a realizarse y actividades recientes.


Rafael Ismael
Sánchez Vieira



Eventos próximos
No hay eventos próximos
[Ir al calendario...](#)
[Nuevo evento...](#)

Actividad reciente
Actividad desde domingo, 10 de marzo de 2013, 16:48
[Informe completo de la actividad reciente...](#)
Sin novedades desde el último acceso

Jacqueline Iza
Pazmiño



Eventos próximos
CHAT
viernes, 8 marzo, 05:10
[Ir al calendario...](#)
[Nuevo evento...](#)

Actividad reciente
Actividad desde sábado, 2 de marzo de 2013, 20:10
[Informe completo de la actividad reciente...](#)
Sin novedades desde el último acceso

3. BLOQUE CENTRAL

El bloque central corresponde a los contenidos del curso. Como habíamos mencionado anteriormente la estructura del Aula Virtual está guiada bajo la metodología PACIE, la misma que pretende generar procesos de interacción y motivación en la vivencia de experiencias que generarán conocimiento y facilitarán los procesos tutoriales.

Este bloque corresponde a la secuencia instruccional (Woodward, 2001) o lo que se conoce también como fases de enseñanza-aprendizaje (Dakin, 1980) o secuencia de enseñanza (Harmer, 2007). La secuencia instruccional puede ser definida como la serie de actividades que los profesores llevan a cabo durante el desarrollo de una sesión de clase (Zabala Vidiella, 1997) o también como las técnicas, prácticas y conductas que operan en la enseñanza de una lengua (Richards and Rodgers, 2001).

Para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje al bloque central también se lo ha dividido en bloques:

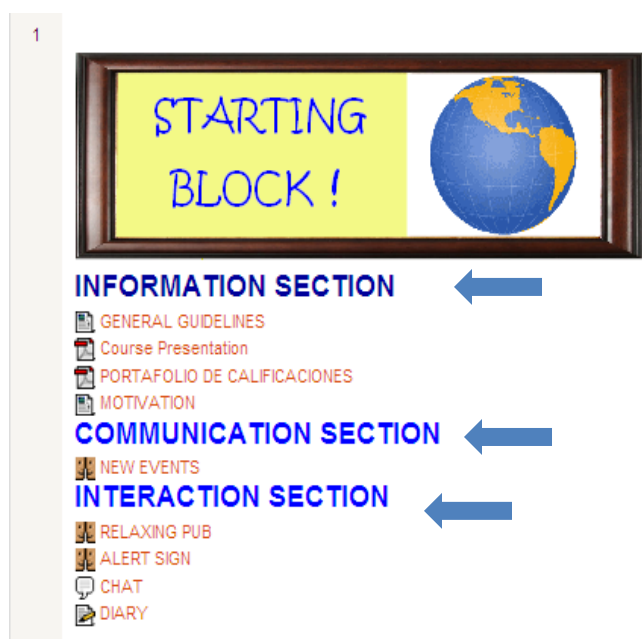
- Bloque Cero o de Inicio
- Bloques Académicos
- Bloque de Cierre

Cada bloque contiene secciones que agrupan los recursos y/o actividades de acuerdo a su funcionalidad y usabilidad dentro del aula virtual. Es importante recordar que todas las aulas virtuales para los niveles: Principiante A1, Elemental A2 y Pre-intermedio B1 están organizadas de la misma manera, por supuesto la información de los recursos y actividades son diferentes, de acuerdo a los contenidos temáticos de cada nivel.

3.1.BLOQUE CERO O DE INICIO (STARTING BLOCK)

En el bloque cero se encuentran todas las indicaciones para el participante, el mismo que está formado por:

- a. Sección de Información
- b. Sección de Comunicación
- c. Sección de Interacción.



a. SECCIÓN DE INFORMACIÓN

En la Sección de Información encontramos una guía inicial sobre la organización del aula virtual (General *guidelines*), la presentación del curso (*Course presentation*), el portafolio de calificaciones y un video de motivación.

- **La Guía inicial** es un documento informativo en el que se detalla cómo está formada el aula virtual.



WELCOME TO THIS ONLINE ENGLISH CLASS!

Construimos esta aula virtual para que el alumno pueda aprender inglés de forma autónoma.

La idea de esta aula virtual, diseñada para facilitar el aprendizaje del idioma inglés, es ofrecer un espacio virtual donde el alumno pueda aprender inglés de forma autónoma, a su propio ritmo, a su propia hora, y a su propio nivel. El objetivo principal de esta aula virtual es proporcionar al alumno un espacio virtual donde pueda aprender inglés de forma autónoma, a su propio ritmo, a su propia hora, y a su propio nivel.

Como aula virtual, esta aula virtual ofrece al alumno un espacio virtual donde pueda aprender inglés de forma autónoma, a su propio ritmo, a su propia hora, y a su propio nivel.

Construimos esta aula virtual para que el alumno pueda aprender inglés de forma autónoma, a su propio ritmo, a su propia hora, y a su propio nivel.

La plataforma virtual de esta aula virtual ofrece al alumno un espacio virtual donde pueda aprender inglés de forma autónoma, a su propio ritmo, a su propia hora, y a su propio nivel.

Construimos esta aula virtual para que el alumno pueda aprender inglés de forma autónoma, a su propio ritmo, a su propia hora, y a su propio nivel.

[Acceso al curso](#)

Un espacio virtual para presentar al alumno el curso, ofrecerle la información necesaria y una bienvenida al curso. [Ver más](#)

[Presentación del curso](#)

Un espacio virtual para presentar al alumno el curso, ofrecerle la información necesaria y una bienvenida al curso. [Ver más](#)

[Acceso al curso](#)

- **La Presentación del curso** es la información relacionada al desarrollo del curso, en el que se presenta una breve introducción al estudio del idioma inglés, así como datos importantes del curso en sí: pre-requisito (si lo hay), recursos, duración, modalidad, objetivos y el contenido programático.

DEPARTAMENTO ESPECIALIZADO DE IDIOMAS	
ENGLISH	ENGLISH UNIMATED B1
PRE-INTERMEDIATE B1	
	COURSE CREATOR: EISA HERNÁNDEZ CIL

PRESENTACIÓN	Hoy más que nunca resulta imprescindible aprender el idioma inglés. Cada día se requiere más en casi todas las áreas del conocimiento y desarrollo humano. Prácticamente puede afirmarse que se trata de la lengua del mundo actual. Es, en la era de la globalización, la gran lengua internacional, una "lingua franca" que ha imperado en todos los países no-anglosajones y que afecta más o menos directamente a los diversos campos y profesiones. Su posesión ya no puede tratarse como un lujo, sino que es una necesidad evidente. Es más, incluso se dice ya que quien no domine esa lengua estará en una clara situación de desventaja, sería como si fuera ciego o sordo ante el mundo. Veamos las razones para decirlo.
--------------	--

	<p>habilidades, direcciones, países y lugares con el fin de solicitar y dar información en forma clara y precisa.</p> <ul style="list-style-type: none"> o Escuchar, hablar, leer y escribir sobre cómo usar artefactos electrónicos, uso del teléfono en diferentes situaciones, hablar sobre hábitos y hábitos de dinero del pasado, expresar y dar opiniones, discutir sobre un tema, tomar parte en una reunión con el fin de expresar opiniones e ideas de forma fluida.
PRE-REQUISITO	Elementary A2
RECURSOS	Internet Herramientas Instaladas: Microsoft Office, Mind Manager, Hot Potatoes, Adobe Acrobat
DURACIÓN	160 horas presenciales y 60 virtuales
RECORRIDO	Sabados o Domingos de 8:00-13:00
MODALIDAD	Híbrida (Presencial y Virtual)

CONTENIDOS : FIRST PARTIAL	
SESSION 1: Play	<p>Talk about music Have time activities Sports and exercise Talk about interests Past events Present Simple Past Simple Present Progressive</p>
SESSION 2: Work and studies	<p>Talk about personal experience Talk about your studies and your work Present Perfect for experience Present Perfect with for and since</p>
SESSION 3: How's your food?	<p>Giving opinions Food and supply</p>

	<p>La intención de este curso es, pues, la de hacer ver estas razones y conducir a la juventud y a sus familias de la enorme importancia de adquirir dicho idioma.</p> <p>Por otro lado, la incorporación de un TIC y el internet en la educación bilingüe o a Distancia ha permitido la posibilidad de establecer la interacción entre el docente y los alumnos y entre los alumnos entre sí, a través de los Foros o Asistentes de Aprendizaje online, entre otros. Ventajas de Aprendizaje (EAL) permiten una mayor flexibilidad en la entrega de contenidos y actividades de aprendizaje, permitiendo el aprendizaje a distancia, en especial para aquellos estudiantes que por diferentes razones: tiempo, distancia, trabajo, familia, etc. les es difícil asistir a clases en Modalidad Presencial.</p>
OBJETIVOS	<p>OBJETIVO GENERAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Promover las destrezas fundamentales del idioma inglés para comunicarse de manera apropiada en diferentes contextos auténticos manejando un lenguaje claro, natural y fluido, a un nivel B1 según el Marco Común Europeo. <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Escuchar, leer, hablar y escribir acerca de eventos del pasado, actividades presentes, deportes, ejercicios físicos, intereses personales, experiencia personal, estudios, trabajo, agencia de trabajo, entrevistas, comida así como también dar opiniones y sugerencias con el fin de comunicarse en forma sencilla y clara. o Escuchar, leer, hablar y escribir acerca de eventos en el pasado, historias, anécdotas, hábitos, clima, preferencias, reglas, obligaciones, dinero. Además entender instrucciones en un café, dar consejos, hacer comparaciones, y expresar preferencias con el fin de comunicarse en su contexto de forma efectiva. o Escuchar, leer, hablar y escribir sobre predicciones, recomendaciones, dar direcciones, información turística; preguntar y hacer compras; describir objetos; hablar sobre pertenencias; dar y responder a todo tipo de notificaciones; agradecer y disculparse. Así como también, expresar como se siente con el fin de interactuar de forma espontánea. o Escuchar, hablar, leer y escribir sobre reservaciones en un hotel, planes, viajes, situaciones imaginarias, resolver

	<p>Ordering a meal Making suggestions Focus with Prepositional phrases</p>
SESSION 4: Reminders	<p>Using a text Describing past events Telling a story/planetside Past Progressive</p>
SESSION 5: Money	<p>Paying for things Rules and obligations Give advice Have to/can</p>
SESSION 6: Energy	<p>Present habits Presentational clauses Make comparisons Express preferences</p>
SESSION 7: City life	<p>Make predictions Make recommendations Give directions Giving tourist information Will/might/could Past Conditional</p>

- **El Portafolio de calificaciones** en el que se detalla los parámetros para la acreditación, así como el valor designado al trabajo realizado en la plataforma virtual y en clases presenciales; y al examen de Medio semestre.

PORTAFOLIO DE CALIFICACIONES

La acreditación total es del 100% según la valoración que se detalla a continuación y para la aprobación final se requiere un mínimo de 70%.

ACTIVIDAD	ACREDITACIÓN	FECHAS
Actividades realizadas en la Plataforma Virtual y en clase.	60%	Se dará a conocer en la Plataforma.
Examen Final(Escrito (Presencial))	20%	Se dará a conocer en la Plataforma.
Examen Final Oral (Presencial)	20%	Se dará a conocer en la Plataforma.

Es importante mencionar que todas las actividades programadas en la plataforma son evaluadas según el grado de participación de cada estudiante.



- **Motivación**para reflexionar.



b. SECCIÓN DE COMUNICACIÓN

En la Sección de Comunicación encontramos una cartelera en línea “*New events*” que es un foro informativo de novedades utilizado básicamente por el profesor para publicar anuncios importantes sobre tareas que los estudiantes tienen que cumplir, fecha en la que se abre y cierra una tarea, fechas de exámenes, cambios repentinos, recordatorios, entre otros.




Temas			
Tema	Comenzado por	Réplias	Último mensaje
Lesson 2	 Mónica Oroz	0	Mónica Oroz Jue, 4 de oct de 2012, 21:40
Quiz	 Mónica Oroz	0	Mónica Oroz Jue, 4 de oct de 2012, 20:52

**Horas de Tutorías**
de **Miryan Salazar** - martes, 25 de septiembre de 2012, 05:55

Si tienen alguna duda o me pueden enviar las tareas los días Miércoles y Viernes de 08h00 a.m a 10h00 a.m. son mis horas de tutorías. Estoy presta para ayudarles

Editar | Borrar | Responder

**Task**
de **Alexandra Saquinga** - lunes, 1 de octubre de 2012, 19:43

Hello everyone the building section is open and you need to complete all this section since October 1 to October 4

Editar | Borrar | Responder



MIDTERM EXAM ON SUNDAY NOVEMBER ELEVEN

de Ruth Barona - viernes, 9 de noviembre de 2012, 08:05

Estimados Estudiantes,

La presente es para informarles las disposiciones sobre el examen de medio nivel.

- El Domingo 11 se realizará mencionado examen para lo cual ustedes deberán estar puntuales.
- Se realizará, en primera instancia, una retroalimentación para proceder luego con el examen oral.
- Después de la pausa para el almuerzo se realizará el examen escrito.

INDICACIONES GENERALES

- LLEVAR POR FAVOR UN DOCUMENTO PERSONAL (CEDULA O CARNET ESTUDIANTIL) que será revisado el día del examen.
- Lleve su PROPIO corrector y esfero, pues no se permitirá pedir prestados dichos elementos durante el examen
- No debe ingresar al examen portando gorra o audifonos.
- Al estudiante que sea encontrado copiando información de libros, cuadernos, otro material o de otro compañero, el examen le será cancelado.

Buen resto de semana y Buena Suerte!

[Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

c. SECCIÓN DE INTERACCIÓN

En la Sección de Interacción encontramos el foro social “café virtual”, un foro de ayuda, el chat y la actividad “diario”.





- El “café virtual”o “*Relaxing pub*” es un espacio virtual para socializar, conocerse, compartir, reírse, generar compañerismo, es decir crear una comunidad en línea entre todos los participantes. Es utilizado por los estudiantes y los docentes para hablar sobre cualquier tema de su interés.



WELCOME TO THIS PLACE WHERE YOU WILL BE ABLE TO HAVE A DRINK, EXCHANGE IDEAS AND OPINIONS ABOUT THE GIVEN TOPICS, INTERACT, KNOW EACH OTHER AND MAKE FRIENDS.

(Este es un espacio virtual para socializar, conocerse, quitarnos el stress, reírnos, compartir, generar compañerismo, crear una comunidad en línea)

[Crear un nuevo tema de discusión](#)

Tema	Comenzado por	Replicas	Ultimo mensaje
Independence of Ambato	 Pablo Espin	1	Mónica Orbea sáb, 10 de nov de 2012, 12:57
dance or sing	 Alexandra López	3	Karen Mayo vie, 9 de nov de 2012, 13:48
what is your favorite music?	 Tatiana Palma	4	Pablo Espin vie, 9 de nov de 2012, 12:33
tennis	 Segundo Lasluisa	3	Pablo Espin vie, 9 de nov de 2012, 12:30



Re: TO MAKE YOU LAUGH!!

de **Lupe Rojas** - miércoles, 3 de octubre de 2012, 18:25

this is not mine!!!!!!



[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Dividir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)



TO MAKE YOU LAUGH!!

de **Ruth Barona** - viernes, 5 de octubre de 2012, 22:11

Can you write jokes (chistes) in English? Here is one:

Teacher: Little Johnny, give me a sentence starting with "I."

Little Johnny: I is the...

Teacher: No, Little Johnny. Always say, "I am."

Little Johnny: All right. "I am the ninth letter of the alphabet."



Let me know which jokes you know...

[Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)



selection of ecuador

de **SANTIAGO SOLIS** - jueves, 25 de octubre de 2012, 09:01

who is your favorite soccer player?...



[Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)



Re: selection of ecuador

de **Jacqueline Iza Pazmiño** - viernes, 9 de noviembre de 2012, 08:53

Interesting! then tell me a reason please.

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Dividir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)



Re: selection of ecuador

de **Santiago Villegas** - viernes, 26 de octubre de 2012, 11:54

The best football playing better end of Ecuador and the world antonio valencia

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Dividir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

- El foro de ayuda o **“Alert sign”** es un espacio virtual para solicitar ayuda, colocar dudas y preguntas sobre el diseño de las distintas actividades que se proponen en el curso, es decir sobre el cómo realizar algo. Básicamente es utilizado por los estudiantes para colocar preguntas, las mismas que pueden ser respondidas por el docente o los compañeros; la idea es ayudarse entre todos los participantes.



THIS VIRTUAL SPACE WILL BE OPEN FOR YOU TO HELP YOU SOLVE ANY ACADEMIC PROBLEMS YOU MAY HAVE.

(Este es un espacio para colocar dudas y/o preguntas sobre el diseño de las distintas actividades que se proponen para cada unidad, coloca aquí las dudas que tengas sobre cómo realizar algo, entre todos lo ayudaremos)

Tema	Comenzado por	Réplicas	Último mensaje
activities	 Jairo Salazar	0	Jairo Salazar mié, 7 de nov de 2012, 15:16
help me	 Cristina Lara	4	Paola Mora jue, 18 de oct de 2012, 22:20
help me teacher	 Alex Arias	2	Rolando Veloz jue, 18 de oct de 2012, 20:36
CLASSES EXPLAINING	 Anita Navas	1	Alexandra Saquinga jue, 18 de oct de 2012, 19:43
important	 Katy Nuñez	1	Alexandra Saquinga jue, 18 de oct de 2012, 19:42
problem whit quiz	 Erika Valencia	0	Erika Valencia jue, 18 de oct de 2012, 19:31



please

de Jimena Tipantasig - viernes, 5 de octubre de 2012, 14:45

incrementen the time limit for the activities because, it is very short.
and it is difficult to fulfill the tasks 😊

[Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)



Re: please

de Ruth Barona - viernes, 5 de octubre de 2012, 22:16

Sorry i can not increase the time limit, but I already increased the INTENTOS, now you have 4 tries.

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Dividir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

- El “**CHAT**” es un espacio comunicativo principalmente para comunicarse en tiempo real. El chat se mantuvo abierto todo el tiempo pero cada curso usualmente programaba un chat con su profesor un día y a una hora específica para conectarse todos en ese momento, ya sea para hablar de temas netamente académicos o para socializar.

CHAT



IN THIS VIRTUAL SPACE YOU WILL BE ABLE TO RELAX AND EXCHANGE IDEAS WITH YOUR VIRTUAL MATE S IN REAL TIME.

(Este es un espacio comunicativo que tu puedes usar para dejar tu mensaje allí y tus compañeros lo responderán cuando lo vean, o cuando se programe un chat general en el cual todos estén en línea en ese momento.)

CHAT: Sesiones

viernes, 19 de octubre de 2012, 10:08 --> viernes, 19 de octubre de 2012, 10:51

Elizabeth Tayo (6)
Jessica Solorzano (5)
Viviana Zaldumbide (3)
MERCY BARROSO (2)

[Ver esta sesión](#)
[Borrar esta sesión](#)

jueves, 18 de octubre de 2012, 19:41 --> jueves, 18 de octubre de 2012, 19:49

Marisol Tuasa (1)
Johana Cevallos (1)

[Ver esta sesión](#)
[Borrar esta sesión](#)

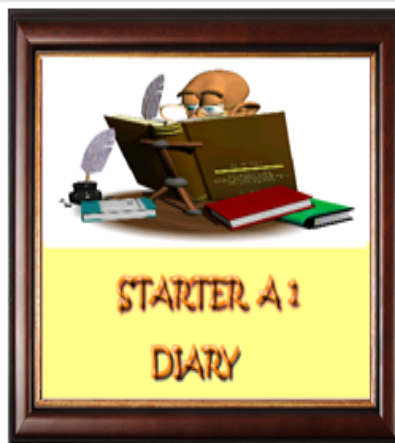
jueves, 18 de octubre de 2012, 18:28 --> jueves, 18 de octubre de 2012, 18:40

Lorena Flores (3)
Nataly Jimenez (1)

[Ver esta sesión](#)
[Borrar esta sesión](#)

- La actividad **“DIARIO”** ha sido habilitada a modo de propio diario del estudiante y no como una actividad evaluable, donde el estudiante anota su rutina diaria, sus sentimientos, problemas, progresos en el curso, etc. El diario es privado, solo puede ser visualizado por el profesor quien puede añadir comentarios a las entradas del diario si lo desea.


DIARY




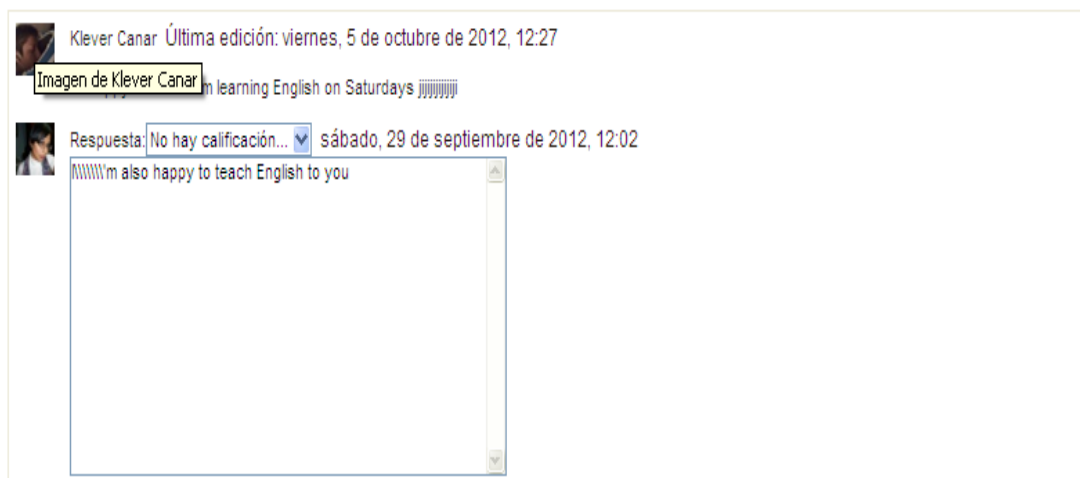
This is a space where you can share your daily routine, your experiences, feelings, etc. about anything you'd like to write about. Remember this section is private. It will be read just by the teacher who can write comments or questions if it's necessary. Remember to write in your Diary as often as possible "everyday is ideal". This activity is not graded, so enjoy this time for you to improve your writing. 😊

Varios profesores que pilotearon las aulas virtuales si utilizaron esta herramienta muy valiosa para el proceso de enseñanza-aprendizaje interactuando con sus estudiantes, como podemos observar:

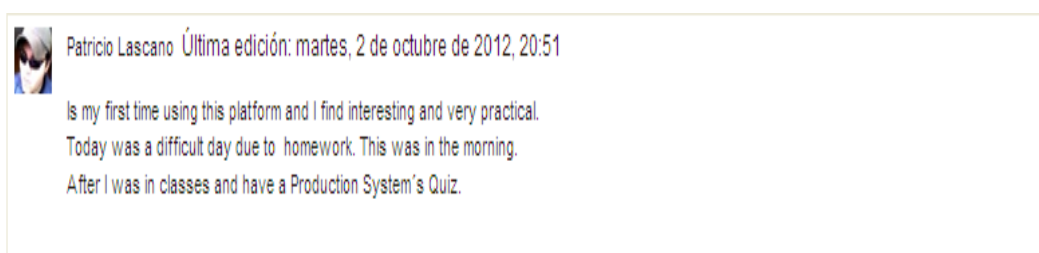
Entries

 Alex Arias Última edición: viernes, 26 de octubre de 2012, 16:21
I like draw i learned when i was child, i love draw anime comics are beautiful,i have draw since 2006 when i started the school, i studied en Fausto Molina school so now i am drawing about inuyasha.

 Respuesta: jueves, 4 de octubre de 2012, 20:44
Very interesting i'd like to learn to play it but once i tried it was to difficult, good for you!!!



En otros casos podemos ver solamente las entradas de los estudiantes, así:



Desafortunadamente algunos profesores nunca utilizaron este recurso y otros no participaron en esta actividad con la frecuencia como se esperaba, ni tampoco dieron a los estudiantes la retroalimentación necesaria, es decir que no respondieron a sus preguntas, ideas o pensamientos.

3.2.BLOQUES ACADÉMICOS

Los bloques académicos contienen en sí el contenido de la materia y las actividades para el aprendizaje de los participantes. Corresponden al número de unidades

temáticas que se necesitan cubrir durante el Medio Semestre y que están plasmadas en la planificación microcurricular para cada uno de los niveles.

El tema y el contenido de cada una de las unidades corresponde al libro *English Unlimited* (A1, A2 y B1) utilizado en las clases presenciales. En el nivel Principiante A1 son 5 unidades, es decir 5 bloques académicos; en el nivel Elemental A2 son 7 unidades, es decir 7 bloques académicos; y en el nivel Pre-intermedio son 7 unidades, es decir 7 bloques académicos.

Cada bloque académico o unidad de estudio se presenta dentro de un cuadro con un título, una imagen y los documentos, recursos y/o actividades a desarrollarse con los estudiantes. A continuación presentamos el número de unidades temáticas o bloques académicos que encontramos en el aula virtual por niveles: Principiante A1, Elemental A2 y Pre-intermedio B1:


NIVEL: PRINCIPIANTE A1

Bloque Académico 1	Bloque Académico 2	Bloque Académico 3	Bloque Académico 4	Bloque Académico 5
Unidad 1: Hello!	Unidad 2: People!	Unidad 3: Where and when	Unidad 4: Aboutyou!	Unidad 5: Thingstobuy!

The screenshot shows a virtual classroom interface. At the top, there is a banner for "LESSON 1: HELLO!" with a group of colorful cartoon characters. Below the banner, the interface is divided into three sections:

- EXHIBITION SECTION:**
 - 1.1. The Alphabet
 - 1.1. SAYING HELLO
 - 1.1. Verb To Be
 - 1.2. Say where you are from and where you live
- BUILDING SECTION:**
 - Song "Dust in the wind" (Kansas)
 - Crossword Unit 1
 - Scrambled Sentences Unit 1
 - Vocabulary Unit 1
 - Glossary Unit 1
 - Forum Unit 1
- EVALUATION SECTION:**
 - Quiz Unit 1
 - Quiz Vocabulary Unit 1
 - Task Unit 1

3



EXHIBITION SECTION

- Numbers
- Video Numbers 1-20
- 2.1. Family members
- Occupations
- JOBS
- Verb have/has


BUILDING SECTION

- Song "Imagine" (John Lennon)
- Crossword Unit 2
- Scrambled Sentences U2
- Vocabulary Unit 2
- Glossary Unit 2
- Forum Unit 2

EVALUATION SECTION

- Quiz Unit 2
- Quiz Vocabulary Unit 2
- Task Unit 2

5



EXHIBITION SECTION

- FAVORITE ACTIVITIES
- How to form the Simple Present
- Simple Present Negative form
- Simple Present WH Questions
- Adverbs of Frequency
- Food and Drinks


BUILDING SECTION

- Song "November Rain" (Guns N' Roses)
- Crossword Unit 4
- Scrambled Sentences U4
- Vocabulary Unit 4
- Glossary Unit 4
- Forum Unit 4

EVALUATION SECTION

- Quiz Unit 4
- Quiz Vocabulary Unit 4
- Task Unit 4

6



EXHIBITION SECTION

- 5.1. Shopping in a clothing store
- 5.2. Present Simple with Do and Does
- 5.2. Statements and Questions with the Simple Present
- 5.3. Let's go shopping!
- Colors
- Clothes
- This/these
- Singular and plural nouns

BUILDING SECTION

- Song "Somewhere over the rainbow" (Israel "IZ" Kamakawiwo'ole)
- Crossword Unit 5
- Scrambled Sentences U5
- Vocabulary Unit 5
- Glossary Unit 5
- Forum Unit 5


EVALUATION SECTION

- Quiz Unit 5
- Quiz Vocabulary Unit 5
- Task Unit 5

NIVEL: ELEMENTAL A2

Bloque Académico 1	Bloque Académico 2	Bloque Académico 3	Bloque Académico 4	Bloque Académico 5	Bloque Académico 6	Bloque Académico 7
Unidad 1: People in your life!	Unidad 2: Away from home!	Unidad 3: Your time!	Unidad 4: Changes!	Unidad 5: Your space!	Unidad 6: What would you like?	Unidad 7: Work-life balance!

2
□



EXHIBITION SECTION

- Video TO BE
- Video TO BE
- Possessive Adjectives
- Possessive 's
- Possessive 's with the Simpsons
- Introducing people


BUILDING SECTION

- Song "How Deep Is Your Love?" (Bee Gees)
- Crossword Unit 1
- Scrambled Sentences Unit 1
- Vocabulary Unit 1
- Glossary Unit 1
- Forum Unit 1

EVALUATION SECTION

- Quiz Unit 1
- Quiz Vocabulary Unit 1
- Task Unit 1

3
□



EXHIBITION SECTION

- Offers and Requests
- Indefinite article: a and an
- Some/Any


BUILDING SECTION

- Song "Creed" (Radioness)
- Crossword Unit 2
- Scrambled Sentences Unit 2
- Vocabulary Unit 2
- Glossary Unit 2
- Forum Unit 2

EVALUATION SECTION

- Quiz Unit 2
- Quiz Vocabulary Unit 2
- Task Unit 2

4



EXHIBITION SECTION

- Video TO BE
- Video TO BE
- Yes/No Questions: Simple Present
- WH Questions: Simple Present


BUILDING SECTION

- Song "I Don't Want To Miss A Thing" (Aerosmith)
- Crossword Unit 3
- Scrambled Sentences U3
- Vocabulary Unit 3
- Glossary Unit 3
- Forum Unit 3
- Wiki Unit 3: Celebrating New Year

EVALUATION SECTION

- Quiz Unit 3
- Quiz Vocabulary Unit 3
- Task Unit 3

5



EXHIBITION SECTION

- Regular and irregular verbs
- Simple Past


BUILDING SECTION

- Song "Yesterday" (The Beatles)
- Crossword Unit 4
- Scrambled Sentences U4
- Vocabulary Unit 4
- Glossary Unit 4
- Forum Unit 4

EVALUATION SECTION

- Quiz Unit 4
- Quiz Vocabulary Unit 4
- Task Unit 4

6



EXHIBITION SECTION

- Places
- Prepositions of place
- Rooms in the house
- There is/There are

BUILDING SECTION

- Song "Total eclipse of the heart" (Bonne Tyler)
- Crossword Unit 5
- Scrambled Sentences U5
- Vocabulary Unit 5
- Glossary Unit 5
- Forum Unit 5

EVALUATION SECTION

- Quiz Unit 5
- Quiz Vocabulary Unit 5
- Task Unit 5

7

LESSON 6:
WHAT WOULD YOU LIKE ?

EXHIBITION SECTION

- Countable/uncountable nouns
- Grammar: Countable/uncountable
- Useful expressions for ordering a meal
- Ordering food in a restaurant
- Demonstrative pronouns

BUILDING SECTION

- Song "I was made for loving you" (Kiss)
- Crossword Unit 6
- Scrambled Sentences U6
- Vocabulary Unit 6
- Glossary Unit 6
- Forum Unit 6

EVALUATION SECTION

- Quiz Unit 6
- Quiz Vocabulary Unit 6
- Task Unit 6

8

LESSON 7:
WORK-LIFE BALANCE !

EXHIBITION SECTION

- Occupations
- Present Progressive (Affirmative)
- Present Progressive (Negative)

BUILDING SECTION

- Song "Don't cry" (Guns N' Roses)
- Crossword Unit 7
- Scrambled Sentences U7
- Vocabulary Unit 7
- Glossary Unit 7
- Forum Unit 7


EVALUATION SECTION

- Quiz Unit 7
- Quiz Vocabulary Unit 7
- Task Unit 7

NIVEL: PRE-INTERMEDIO B1

Bloque Académ i-co 1	Bloque Académ i-co 2	Bloque Académ i-co 3	Bloque Académ i-co 4	Bloque Académ i-co 5	Bloque Académ i-co 6	Bloque Académ i-co 7
Unidad 1: Play!	Unidad 2: Work and studies!	Unidad 3: How's your food?	Unidad 4: Encounters!	Unidad 5: Money!	Unidad 6: Energy!	Unidad 7: City life!

2



EXHIBITION SECTION

- Present Simple
- Simple Past
- Present Progressive


BUILDING SECTION

- Song "Hotel California" (Eagles)
- Crossword Unit 1
- Scrambled Sentences Unit 1
- Vocabulary Unit 1
- Glossary Unit 1
- Forum Unit 1

EVALUATION SECTION

- Quiz Unit 1
- Quiz Vocabulary Unit 1
- Task Unit 1

3



EXHIBITION SECTION

- Present Perfect: Have you ever...?
- Present Perfect


BUILDING SECTION

- Song "As Long As You Love Me" (Backstreet Boys)
- Crossword Unit 2
- Scrambled Sentences U2
- Vocabulary Unit 2
- Glossary Unit 2
- Forum Unit 2

EVALUATION SECTION

- Quiz Unit 2
- Quiz Vocabulary Unit 2
- Task Unit 2

4



EXHIBITION SECTION

- In the restaurant/Vocabulary
- Ordering a meal
- Prepositions
- Prepositional Phrases
- Making suggestions


BUILDING SECTION

- Song "Another Brick In The Wall" (Pink Floyd)
- Crossword Unit 3
- Scrambled Sentences U3
- Vocabulary Unit 3
- Glossary Unit 3
- Forum Unit 3

EVALUATION SECTION

- Quiz Unit 3
- Quiz Vocabulary Unit 3
- Task Unit 3

5



EXHIBITION SECTION

- Taking a taxi
- Grammar/Past Continuous
- Past Continuous


BUILDING SECTION

- Song "Black Or White" (Michael Jackson)
- Crossword Unit 4
- Scrambled Sentences U4
- Vocabulary Unit 4
- Glossary Unit 4
- Forum Unit 4
- Wild Unit 4: My English

EVALUATION SECTION

- Quiz Unit 4
- Quiz Vocabulary Unit 4
- Task Unit 4

6



EXHIBITION SECTION

- Can/Can't
- Have to
- Giving advice

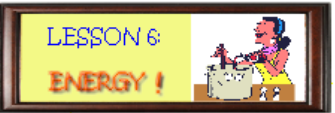
BUILDING SECTION

- Song "everything I do I do it for you" (Bryan Adams)
- Crossword Unit 5
- Scrambled Sentences U5
- Vocabulary Unit 5
- Glossary Unit 5
- Forum Unit 5

EVALUATION SECTION

- Quiz Unit 5
- Quiz Vocabulary Unit 5
- Task Unit 5

7



EXHIBITION SECTION

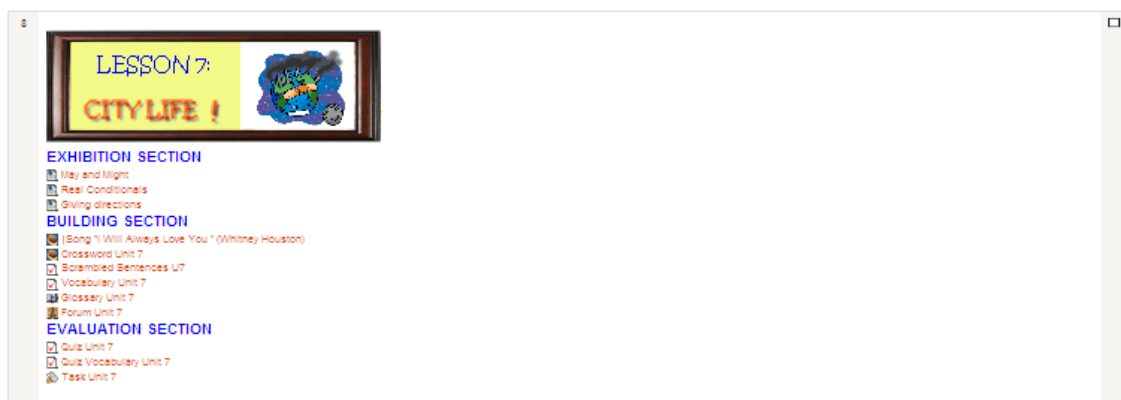
- Household chores
- Comparative: as...as
- Comparatives and Superlatives
- Expressing preferences

BUILDING SECTION

- Song "What Makes You Beautiful" (One Direction)
- Crossword Unit 6
- Scrambled Sentences U6
- Vocabulary Unit 6
- Glossary Unit 6
- Forum Unit 6

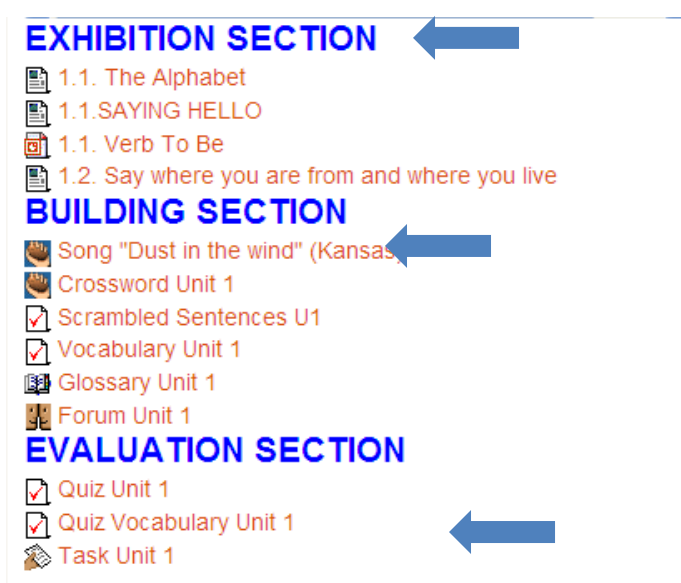
EVALUATION SECTION

- Quiz Unit 6
- Quiz Vocabulary Unit 6
- Task Unit 6



Como podemos observar cada bloque académico o unidad temática tiene tres secciones:

- La **Sección de Exposición** (Exhibitionsection) de información, enlaces y documentos.
- La **Sección de Construcción** (Buildingsection) del conocimiento, análisis, crítica y discusión.
- La **Sección de Evaluación** (Evaluationsection) o comprobación de lo ha aprendido.



a. **SECCIÓN DE EXPOSICIÓN (EXHIBITION SECTION)**

En la “**Sección de Exposición**” encontramos la exposición temática de los contenidos gramaticales y funcionales del idioma (preguntar, pedir disculpas, pedir permiso, mostrar agradecimiento, hacer una invitación, aceptar o rechazar una invitación, etc.) de acuerdo a los contenidos de cada unidad de estudio. En esta sección encontramos videos y presentaciones PDF que los estudiantes deben observar, leer y analizar para reforzar lo aprendido en el encuentro presencial e inclusive expandir su conocimiento. El propósito de estos videos es que los estudiantes vean los videos antes de realizar las siguientes actividades en la Sección de Construcción. **Ejemplos:**

Nivel: Principiante A1 (Paralelo H2)

Unidad 1: Hello!

Gramática: Verb TO BE (present)



Nivel: Elemental A2 (Paralelo I2)
Unidad 1: People in your life!
Gramática: Possessive 's (singular)

ELEMENTAL I2 (Domingo)

Página Principal ► Mis cursos ► ELEMI2 ► Tema 2 ► Possessive 's with the Simpsons

Navegación

- Página Principal
- Área personal
- Páginas del sitio
- Mi perfil
- Mis cursos
 - PRINH4
 - PRINH3
 - PRINH2
 - PRING6
 - PRING4
 - PRING1



http://www.englishresources.org/grammar/grammar/grammar/simpsons_family_tree_to_Marge's_mother.jpg

cre@tiga

Nivel: Pre-intermedio B1 (Paralelo H3)
Unidad 1: Play!
Gramática: Past Simple

PRE-INTERMEDIO H3 (Sábado)

Página Principal ► Mis cursos ► PREH3 ► Tema 2 ► Simple Past

Navegación

- Página Principal
- Área personal
- Páginas del sitio
- Mi perfil
- Mis cursos
 - PRINH4
 - PRINH3
 - PRINH2
 - PRING6
 - PRING4
 - PRING1

Form

□ The simple past uses the endings -ed or -d.

(talk)	(start)	(try)	(stop)
talked	started	tried	stopped
(live)	(land)	(play)	(visit)
lived	landed	played	visited

/d/

b. SECCIÓN DE CONSTRUCCIÓN (BUILDING SECTION)

En la “**Sección de Construcción**”del conocimiento los estudiantes tienen la oportunidad de realizar actividades en solo y en grupo con el fin practicar y reforzar lo aprendido (lo que el estudiante observó, escuchó, analizó) en la “Sección de Exposición”. Esta sección ha sido organizada de la misma manera para los tres niveles: Principiante A1, Elemental A2 y Pre-intermedio B1.



Todas las unidades cuentan en esta sección con las siguientes actividades: una canción, un crucigrama, un ejercicio gramatical, un ejercicio de vocabulario, un glosario y un foro académico.

- **Canción (Song)**

En esta actividad los estudiantes tienen la oportunidad de ver y escuchar el video de una canción e ir llenando los espacios con las palabras que faltan. Como podemos observar:

Song "Dust in the wind" (Kansas)

Gap-fill exercise

7:53

Fill in all the gaps, then press "Check" to check your answers. Use the "Hint" button to get a free letter if an answer is giving you trouble. You can also click on the "[?]" button to get a clue. Note that you will lose points if you ask for hints or clues!

Listen to the song as you watch the video and fill in the blanks with the missing words: do, are, hang, pass, refuse, buy, close, slips



I my eyes
Only for a moment and the moments gone
All my dreams
 before my eyes with curiosity

Dust in the wind

All they are is dust in the wind

Some old song

Just a drop of water in an endless sea

All we

Crumbles to the ground, though we to see

(As he goes)

Dust in the wind

All we is dust in the wind

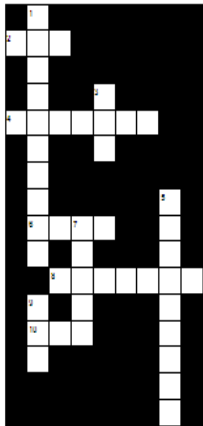
Esta canción "*Dust in the wind*" por ejemplo está en la Unidad 1 del Nivel Principiante, los estudiantes tienen que llenar los espacios con los verbos de la lista, los mismos que están en Presente Simple, punto gramatical que los estudiantes están estudiando en esta unidad. Así los estudiantes no solo escuchan la canción sino que pueden ver la lección de gramática en acción y practicar cantando este punto gramatical.

- **Crucigrama (Crossword)**

Con la actividad: crucigrama “**Crossword**” los estudiantes tienen la oportunidad de practicar el significado de las palabras nuevas de la unidad de una manera divertida.

Crossword Unit 1
Crossword
8-47

Complete the crossword, then click on 'Check' to check your answer. If you are stuck, you can click on 'Hint' to get a free letter. Click on a number in the grid to see the clue or clues for that number.



Check

Across:	Down:
2. recently made 4. this person has a wife or a husband 6. pleasant 8. a painting or photograph	1. a place where you can eat a meal 3. large in size 5. a set of rooms to live in, synonym of flat 7. a son or daughter

En esta actividad si los estudiantes no saben la palabra pueden obtener varios niveles de ayuda para tener la posibilidad de dar con la palabra correcta, sin embargo si hacen uso de esta ayuda, la calificación no es la misma.

- **Ejercicio gramatical (Scrambled Sentences)**

En esta actividad los estudiantes tienen la oportunidad de practicar el/los aspectos gramatical/es que se presentan en la unidad de estudio. El ejercicio consiste en formar oraciones afirmativas (+) y negativas (-), así como y preguntas (?), poniendo en orden las palabras, es decir siguiendo la estructura correcta para la formación de oraciones o preguntas en inglés.

Nivel:Preintermedio
Unit 3: Encounters
Gramática: Past Progressive

PREH1 ► Tema 5 ► Scrambled Sentences U4

Información

▼ Marcar pregunta

Put the words in the correct order to make sentences: affirmative or negative statements or questions.

Pregunta 1

Sin finalizar

Puntúa como 2,00

▼ Marcar pregunta

wearing/ Susan/ dress/ was/ party/ a/ in/ beautiful/ the.

Comprobar

Pregunta 2

Sin finalizar

Puntúa como 2,00

▼ Marcar pregunta

colleagues/ on/ going/ Canada/ my/ business/ were/ to.

Comprobar

- **Ejercicio de Vocabulario (Vocabulary)**

Esta actividad tiene como objetivo reforzar el vocabulario específico de la unidad, tanto el deletreo como la pronunciación. Los estudiantes tienen que pulsar “play” para escuchar la palabra las veces que sea necesario y escribirla, una letra en cada espacio. Como podemos observar los estudiantes pueden visualizar la palabra a través de una imagen colorida, lo cual estimula el aprendizaje.



Nivel:Principiante A1



Unit 5: Things to buy!

Vocabulario:Clothes (ropa)

[Vocabulary Unit 5](#) » [Vista previa](#)

Look at the picture, listen to the pronunciation and write down the word. Write a letter in each space.










Nivel:ElementalA2

Unit 3: Your time!

Vocabulario: Free time activities (actividades de tiempo libre)








Nivel:PreintermedioB1


Unit 3: How's your food?

Vocabulario: Food and meals (comida)



00:06

Comproba



00:06

- **Glosario (Glossary)**

Esta actividad tiene como objeto practicar el uso de palabras o expresiones nuevas aprendidas en cada unidad de estudio. Se pretende tener una especie de diccionario para cada unidad, es cual es elaborado con las contribuciones de cada estudiante. La idea es que ellos utilicen los vocablos en contexto proporcionando ejemplos en inglés, así como también si lo desean pueden presentar una imagen relacionada a la palabra y así tener un apoyo visual que contribuya para el aprendizaje.



Choose one word or expression you have learned in this unit and write it down. Then give the definition in English or write a sentence using the word. Remember you can't repeat words your classmates have used.

Nivel:Principiante A1

Unit 3: Where and when?

Glosario:places and towns; times; prepositions (lugares, horas, preposiciones)

[Agregar entrada](#)

[Vista Alfabética](#)

[Vista por Categoría](#)

[Vista por Fecha](#)

[Vista por Autor](#)

Navegue por el glosario usando este índice.

Especial | [A](#) | [B](#) | [C](#) | [D](#) | [E](#) | [F](#) | [G](#) | [H](#) | [I](#) | [J](#) | [K](#) | [L](#) | [M](#) | [N](#) | [Ñ](#) | [O](#) | [P](#) | [Q](#) | [R](#) | [S](#) | [T](#) | [U](#) | [V](#) | [W](#) | [X](#) | [Y](#) | [Z](#) | [TODAS](#)

Página: [1](#) [2](#) [3](#) [4](#) [5](#) [6](#) [7](#) [8](#) [9](#) [10](#) ... [14](#) (Siguiente)
TODAS

A

a church

the last week i went to the church

Above

The mirror is above the comb.

afternoon

afternoon: tarde

I watch TV in the afternoon

Nivel: Elemental A2

Unit 2: Away from home!

Glosario: Taking care of a guest (acogiendo a unhuésped)

F

forward

I always look forward regardless of the problems

G

Glass

Glass

My house is covered with glass

GUEST

a person who visits you

example

Isobel is my guest



Nivel: Pre-intermedio B1

Unit 5: Money!

Glosario: money; paying for things (dinero, formas de pago)

C

cash machine

I use a cash machine when the bank is closed

COINS

The coin is a piece of a strong material, weight and uniform composition, usually in the form of stamped metal disk and with the distinctive chosen by the issuing authority, which is used as a measure of change (money) or intrinsic legal value and as a unit of account

Cost


Cost is the cost or economic expenditure representing the manufacture of a product or providing a service.

CREDIT CARD

The credit card is issued by a bank or financial institution that authorizes the person to whom it is issued, use it as payment in business attached to the system, by signing and display of the card.



- **Foro Académico (Forum)**



FORUM UNIT 1

In this activity you will have the opportunity to write about a specific topic or question given by the teacher. At the same time, you can read your classmate's answers and opinions and either agree or disagree with them, write questions to them or just provide your point of view about the topic. Remember the idea is to interact with your teacher and with at least 5 different classmates. Don't forget always show respect to your classmates' opinions. :-)

[Colocar un nuevo tema de discusión aquí](#)

Tema	Comenzado por	Grupo	Réplicas	Último mensaje
Forum Unit 1	 Elsa Hernandez		132	Sebastian leon sáb, 10 de nov de 2012, 13:55

Para cada unidad se creó un foro académico de discusión en el que se planteó una o varias preguntas relacionadas al tema principal de la unidad de estudio. En cada foro se les pidió a los estudiantes que contribuyeran con su propia respuesta y que respondieran por lo menos a 5 personas, en un período aproximado de 7 a 10 días dependiendo de la instrucción dada por cada profesor.

Se les indicó a los profesores que todas estas contribuciones en los foros académicos debían tener un seguimiento y ser calificadas como parte de su evaluación formativa. La gran mayoría de profesores así lo hicieron, sin embargo algunos no, por lo que en estos cursos los estudiantes no estuvieron lo suficientemente motivados para utilizar esta herramienta de aprendizaje y comunicación.

Una de las razones es la cantidad de trabajo que se incrementa para el docente-instructor ya que se requiere de tiempo para monitorear y evaluar las respuestas de los estudiantes, así como el estar constantemente disponibles para responder preguntas y clarificar dudas. Es importante mencionar que durante el pilotaje de las aulas virtuales a los profesores se les designó 2 horas a la semana para el trabajo de seguimiento a los estudiantes en la plataforma dentro de su carga horaria, sin embargo no era suficiente.

En los cursos donde sí se utilizó esta herramienta de la manera apropiada los resultados fueron muy positivos ya que hubo la participación de todos los estudiantes del curso, quienes se involucraron en discusiones reflexivas y críticas creando un contexto de aprendizaje colaborativo y más dinámico. Así lo podemos observar en la plataforma:

Nivel: Principiante A1

Unit 5: Things to buy!

Foro: The kind of clothes you like to wear and the colors you like (El tipo de ropa y los colores que te gusta usar)



Forum Unit 5

de Elsa Hernandez - martes, 11 de septiembre de 2012, 22:41

Topic:

Talk about the kind of clothes you like to wear and the colours you like. What do you usually wear everyday? What do you like to wear on weekends? What about when you go dancing?, etc.

Calificación máxima: -

[Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)



Re: Forum Unit 5

de **Elizabeth Toasa** - sábado, 10 de noviembre de 2012, 23:04

hello

The clothes I like are the jeans. I like blouses. I like tights. I do not like skirts. The colors I like are the black, brown, pink, blue, turquoise and a little white. The sn clothing usually use jeans and jackets. I also use lycra sweater. On weekends I use in my casa. Yo olgada clothes go out dancing cuand use attention-grabbing clothes and light. I go to dance rarely because seman to work.

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Responder](#)



Re: Forum Unit 5

de **Miryam Toapanta** - sábado, 10 de noviembre de 2012, 22:18

I like to wear jeans,t. shirt. I always wear a suitor a shirt or trouser when i go to work because is more formal.

i usually wear every day jeans and t-shirt because is more elegant for me.

i like to wear on weeks jeans and blouse because sometimes the weather is hot i never like to use short.

when i go to danding i like to wear dress because is more comfortable for me.

always i like to wear black,white,red,and green clothes

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Responder](#)



Re: Forum Unit 5

de **Sara Lizano** - sábado, 10 de noviembre de 2012, 20:05

I like the red a green color.

My clothes are very funny

I like wear a green blouses and green jeans..

But I prefer.....the red colors in jeans...

When I go to dance I use a green dress whit a high heel shoes...

And transparent sokets.

Nivel: Elemental A2

Unit 6: What would you like?

Foro: Your favorite food (Tu comida favorita)



Forum Unit 6


de **Elsa Hernandez** - martes, 11 de septiembre de 2012, 22:56

Topic:

Talk about your favourite food? What's your favourite dish/vegetable/fruit/drink? Is there something you don't like to eat? Do you like eating out in cafés or restaurants? What's your favourite café or restaurant in town? Do you like cooking?


Calificación máxima: -

[Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

 **Re: Forum Unit 6**
de **Mayra Gordon** - sábado, 10 de noviembre de 2012, 14:43

They are very delicious.

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Responder](#)

 **Re: Forum Unit 6**
de **Mayra Gordon** - sábado, 10 de noviembre de 2012, 14:40


My favourite food is vegetable salad with fried shrimps . My favourite drink is an orange juice and my favourite dessert is the chocolate ice cream. I like eating in at Alis restaurant because in it prepares delicious dishes.
I enjoy cooking for my husband and my son.

☒ camarones-fritos-cor

☒ helado-de-



[Mostrar mensaje anterior](#) | [Responder](#)

 **Re: Forum Unit 6**
de **Jorge Guamanauri** - sábado, 10 de noviembre de 2012, 12:42

I like a lot of seafood. seafood. for example the shrimp oeviche and shell are super good. I also like the food of the mountain is rich food eg llapigachos Ambato and Latacunga chugchucaras are delicious. and always love my breakfast orange juice and bread with a piece of cheese mmmmm that delight. between noon I love eating fruits like melon, pears, apples. Always at lunch salad vegetables are very healthy. good if you eat everything I love.



Nivel: Pre-intermedio B1


Unit 7: City life!

Foro:A place in Ecuador you recommend to visit (Un lugar en Ecuador que recomiendas visitar)

 **Forum Unit 7**
de **Elsa Hernandez** - miércoles, 12 de septiembre de 2012, 08:28

Topic:

Think of our country Ecuador. Recommend a place everyone should visit and why?. For example: the colonial churches in Quito, the Malecon in Guayaquil, Juan Leon Mera's house in Ambato, the Central Bank Museum in Cuenca, etc.). Say how to get there? (by bus, by car, by plane, etc.). Remember to recommend a place you have visited because you need to give information about it.




Re: Forum Unit 7
 de Soledad Yugo - viernes, 16 de noviembre de 2012, 11:37

Hello friend,

If you come to Ecuador I should recommend visit The Rock of Suicide, this is located in Esmeraldas. The Rock of Suicide is an extraordinary natural viewpoint limestone formation 80 meters high. It's separate Atacames beaches and Sua, you can cross from one beach to another along the rock, walking among rocks, crabs and small waves. here people are very friendly, So If you have any problems you can ask anyone there or also you ask policeman...


[Mostrar mensaje anterior](#) | [Responder](#)



Re: Forum Unit 7
 de vanessa navas - jueves, 15 de noviembre de 2012, 20:47

If you are staying in the "Emperador" hotel you should visit the Merced church to go you go out of here and turn right, go along of cevallos street until you see a big computer center, turn left and go alog Manuela cañizares street, until you are on the corner of bolivar street and this street, turnright ans go straight on bolivar street until you can see a school it's next it


[Mostrar mensaje anterior](#) | [Responder](#)



Re: Forum Unit 7
 de Israel Sanchez - jueves, 15 de noviembre de 2012, 20:40

You should visit the town you can visit Turi Basin ahy a resort where you obserbar tombien entire city can visit the colonial, as also the broken bridge and so different sites

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Responder](#)



Re: Forum Unit 7
 de Jeannette Sailema - jueves, 15 de noviembre de 2012, 18:33

Friends I invite you to know the house of Juan Montalvo to arrive, if they are in Ambato terminal should take a taxi to the park there Montalvo should walk to the corner of the street and Bolivar Montalvo when they get there should turn left on corner house says Juan Montalvo should visit it is one of the most interesting plaoes in my beloved city and know there life and death of this great writer...

Nivel: Pre-intermedio H1

Unit 7: City life!

Foro: A place in Ecuador you recommend to visit



Re: Forum Unit 7
 de Juan Carlos Aldas - sábado, 17 de noviembre de 2012, 18:12

A place very interesting for to visit is Ingapirca. This place has much mistery and history, Ingapirca is near to Cuenca in the south of Ecuador and i recommend you to visit. It's wonderful





Re: Forum Unit 7

de **Diana Tubon** - sábado, 17 de noviembre de 2012, 00:08

If you visit Ecuador You have that go to the Atacames this beach is very beautiful but you should bring money because the some things are very expensive as the food, the hotel but you can visit Muisne and you can know some species of animals.



Also you can visit Dique de Mera, this place is via to Puyo, there you can swim.

You shoul eat the Ceviche VOLQUETERO is different food in this place.



Re: Forum Unit 7

de **Sandra Llerena** - viernes, 16 de noviembre de 2012, 20:51



I recommend to visit Quito because for me it is a beautiful place. I think that this place is very interesting and relaxing

In this place you can visit the museum, You shoul take photographs
If you can need information about this place you Shoul buy the guidebooks

Or You should visit the panesillo this place is very interesting because you can visit the museum that there are into of the statue and You learn of the construction of this

- **Actividad Colaborativa WIKI**

Con esta actividad colaborativa se pretendió que los estudiantes puedan trabajar en grupos apoyándose unos a otros en la realización de un documento. Sin embargo, no hubo la respuesta esperada por parte de los docentes quienes en su mayoría no supieron dar el seguimiento y la retroalimentación necesaria para que esta actividad tenga el éxito esperado entre el alumnado.

This is a **cooperative task** to be done as a group. It is very important everyone in the group contributes, not just one or two students. All the members of the group will help: writing, adding examples, reasons, facts, etc.

Remember you can add (añadir) or delete (quitar) information you consider necessary. The idea is to come out with a final paper that has been written and edited by all the members of the group. :-)

TOPIC:

Read the Section Across cultures in your student's book (pg.28). Then write a short paragraph about the following topic:

What time do shops usually open and close in your country?

Do shops close at noon? (mediodía). Are they open late in the evening?

What about banks and restaurants? What time do they open and close?

Do they open on weekends? on Saturdays ? on Sundays?

Nivel:Principiante A1

Unit 3: Where and when?

Wiki:Shops across cultures (De compras alrededor del mundo)

Grupos separados Grupo H

Versión imprimible

wiki.docx

Wikis:

Daisy Minchala

Miriam Guato

María del Cisne López

Mónica Sánchez

The shops at Ecuador usually open at nine o'clock in the morning and close about 6 o'clock in the evening. Most of the shops close at noon for workers can have lunch. The shops in malls are usually open late in the evening. Some shops are open until 9 o'clock. Banks normally open at nine o'clock in the morning until five o'clock in the evening. The times that restaurants open and closes depends on the type of restaurant and where there are located. Some shops, restaurants and banks open on Saturday and work until noon. Only few shops, restaurants open on Sundays.

Nivel: Elemental A2

Unit 3: Your time!

Wiki:Celebrating New Year (Celebrando el Año Nuevo)

Grupos separados Grupo H

Versión imprimible

Wiki Unit

New Year In Ecuador

In Ecuador people receive the New Year burning a puppet made from old clothes and newspaper, that symbolizing the old year. The puppet is burned at 00:00 pm on January first.

There are many different cabals to welcome the New Year.

For example:

Suitcase: at midnight on December 31, the person must run with an empty suitcase around the block. This will bring you good travels and adventures in the New Year.

Underwear: The person should be yellow panties to have prosperity and money, or looking for love and passion then wear red underwear.

Grapes: Eat 12 grapes at midnight, each grape represents a month in the New Year. Make a wish for each grape you eat.

The puppet of the Old Year: In Ecuador it is customary to make a puppet the person size representing the old year and burn at midnight. Usually these puppets resemble famous people, especially politicians.

The Testament: Naturally, you must make a will for your heirs. A will is a list of events that have occurred the good, the bad, the funny.

Widow: It is also natural that when it "dies" the Old Year leaves his widow, who need handouts to survive. It is customary for men are disguised by black dresses, wigs and makeup to impersonate Widows and ask money

Nivel: Pre-intermedio B1

Unit 4: Encounters!

Wiki: The importance of English today (La importancia del inglés en la actualidad)

Grupos separados

[Versión imprimible](#)

Wiki Unit 4: My English

Today, English is considered the universal language or international. Due to the prevalence in the business world, both in England, and the United States.

Whenever you want to conduct business with a company in another country, where both languages are different, well, English will be the language used, in order to be understood.

Moreover, today, to gain access to certain job positions, it is essential to speak English. There are even studies that show that people who speak English, come to win, 30% more salary than those who do not manage.

Just as important, is English. The talk can be the difference between closing or not a business, getting a job or not work and finally, to win better pay than the rest, within the same company. In addition, most studies of significance and scientific texts are written in this language. And to speak of computation with all terms and documentation of all electronic devices we use at home.

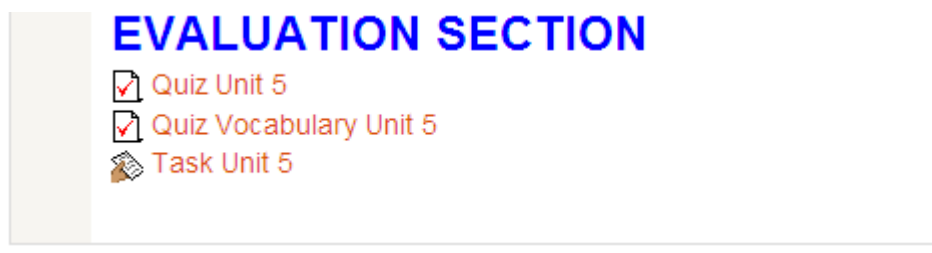
El procedimiento metodológico que se propone tanto en la *Sección de Exhibición* como en la *Sección de Construcción* del conocimiento enfatiza la importancia de que el estudiante tenga suficiente información lingüística, a la vez que “práctica” del idioma, a través de material llamativo y ejercicios variados relacionados con nociones, funciones y contenidos específicos del idioma que le permitan al estudiante participar activamente en su aprendizaje. Estamos hablando de una metodología activa basada en el alumno, en la que el estudiante no se limite solamente a escuchar, tomar notas y ocasionalmente hacer una pregunta en clase, sino que participe y se implique en las diferentes tareas para poder adquirir la información y conocimiento que se plantea como objetivo de la asignatura.

Como sabemos las personas aprenden de diferente manera y es por eso que hablamos de los diferentes estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples (visual, kinestésico, musical, lógico-matemático, interpersonal, intrapersonal, etc.), por lo tanto con el objetivo de llegar a todos los estudiantes hemos tratado de incluir en el

aula virtual diferentes recursos y actividades de enseñanza-aprendizaje que permitan el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

La aplicación del aula virtual pretende fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés motivando a los estudiantes a usar el idioma a través de la interacción, discusión, cooperación, auto-evaluación y el trabajo constante del alumno.

c. **SECCIÓN DE EVALUACIÓN (EVALUATION SECTION)**



La sección de Evaluación se encuentra al final de cada unidad. En esta sección los estudiantes realizan actividades con el fin de evaluar el conocimiento adquirido, de esta manera tanto el estudiante como el docente pueden darse cuenta en qué están fallando, qué necesitan reforzar o practicar más, sea a través de la misma plataforma o en el encuentro presencial. La información que obtenemos a través del desarrollo de las actividades de la Sección de Evaluación es muy valiosa ya que como docentes podremos darnos cuenta cuales son las fortalezas y cuáles son las debilidades en el desarrollo de las diferentes destrezas del idioma inglés que estamos enseñando.

En esta sección en cada unidad tenemos dos “*Quizes*” o “*pruebas*”: una referente a la parte gramatical y otra referente al vocabulario, así como también una tarea “*Task*” que los estudiantes tuvieron que elaborar y subir como archivo de Word. Es importante mencionar que las pruebas fueron diseñadas de manera que a los estudiantes les tome poco tiempo desarrollarlas. Se incluyeron 10 preguntas en cada

prueba y se utilizaron diferentes tipos de pregunta como: llenar espacios, opción múltiple y emparejamiento con el fin de tener variedad. Todas las preguntas fueron elaboradas por mi persona y están relacionadas a los contenidos que han sido presentados en clase y tienen un límite de tiempo para ser contestadas.

Además, el sistema se encargó de calificar las pruebas para que así le sea más fácil y más rápido al profesor interpretarlas. A criterio de cada profesor las calificaciones obtenidas podían ser parte de la evaluación formal del estudiante o una actividad para que los estudiantes chequearan su progreso independientemente. Así se observa en la plataforma:

a. Prueba de Gramática:

Nivel: Principiante H3

Unit 5: Things to buy!

Quiz: Unit 5

Tipo de pregunta: llenar los espacios con la palabra correcta

PRINH3 ▶ Tema 6 ▶ Quiz Unit 5

Información	Fill in the blanks with the correct form: is or are.
▼ Marcar pregunta	
Pregunta 1 Sin finalizar Puntúa como 1,00 ▼ Marcar pregunta	How much <input type="text"/> this T-shirt? <input type="button" value="Comprobar"/>
Pregunta 2 Sin finalizar Puntúa como 1,00 ▼ Marcar pregunta	How much <input type="text"/> a pair of glasses? <input type="button" value="Comprobar"/>
Pregunta 3 Sin finalizar Puntúa como 1,00 ▼ Marcar pregunta	What size <input type="text"/> those black shoes? <input type="button" value="Comprobar"/>
Pregunta 4 Sin finalizar Puntúa como 1,00 ▼ Marcar pregunta	How much <input type="text"/> the trousers? <input type="button" value="Comprobar"/>

Tipo de pregunta: Opción múltiple

Información

🚩 Marcar pregunta

Choose the correct form to complete each sentence.

Pregunta 6

Sin finalizar

Puntúa como 1,00

🚩 Marcar pregunta

() are my books? They're on the table.

Selecione una:

☐ a. What

☐ b. Where

☐ c. How

Comprobar

Pregunta 7

Sin finalizar

Puntúa como 1,00

🚩 Marcar pregunta

The car keys are () your bag.

Selecione una:

☐ a. at

☐ b. in

☐ c. on

Comprobar

Pregunta 8

Sin finalizar

Puntúa como 1,00

🚩 Marcar pregunta

Paula () coffee.

Selecione una:

☐ a. doesn't like

☐ b. doesn't likes

☐ c. don't like

Comprobar

Unit 2: Away from home!

Quiz: Unit 2

ELEMH2 ▶ Tema 3 ▶ Quiz Unit 2 ▶ [Vista previa](#)

Información
🚩 Marcar pregunta
✎ Editar pregunta

Fill in the blanks with the correct form: a, an or some

Pregunta 1
Sin finalizar
Puntúa como 1,00
🚩 Marcar pregunta
✎ Editar pregunta

There are newspapers on the desk.
[Comprobar](#)

Pregunta 2
Sin finalizar
Puntúa como 1,00
🚩 Marcar pregunta
✎ Editar pregunta

My cousin Tom is music student in Viena.
[Comprobar](#)



Pregunta 3
Sin finalizar
Puntúa como 1,00
🚩 Marcar pregunta

Can you buy oranges from the market, please?
[Comprobar](#)



Nivel: Pre-intermedio H4

Unit 3: How is your food?

Quiz: Unit 3

Información	
 Marcar pregunta	
 Editar pregunta	

Choose the correct form to complete each sentence.



Pregunta 6	
Sin finalizar	
Puntúa como 1,00	
 Marcar pregunta	
 Editar pregunta	

() the fish in a little oil, turning frequently until brown. It's really good !

Selecione una:

- ☐ a. Boil
- ☐ b. Fry
- ☐ c. Toast

[Comprobar](#)



Pregunta 7	
Sin finalizar	
Puntúa como 1,00	
 Marcar pregunta	
 Editar pregunta	

()? Yes , I'll have a bottle of sparkling water.

Selecione una:

- ☐ a. Why don't you have the red wine
- ☐ b. Anything to drink
- ☐ c. How about some dessert

[Comprobar](#)

Pregunta 8	
Sin finalizar	
Puntúa como 1,00	
 Marcar pregunta	
 Editar pregunta	

Good evening. Do you have a reservation? ()

Selecione una:

- ☐ a. No, problem, I'll bring it for you.
- ☐ b. Of course, I'm ready to order.
- ☐ c. No, is there a table for six , please?

b. Prueba de Vocabulario

Nivel: Principiante H3

Unit 1: Hello!

Quiz Vocabulario: Unit 1

Tipo de pregunta: emparejamiento

PRINH3 ▶ Tema 2 ▶ Quiz Vocabulary Unit 1 ▶ Vista previa

Información

🚩 Marcar pregunta

✎ Editar pregunta

Find pairs of words:

Pregunta 1

Sin finalizar

Puntúa como 10,00

🚩 Marcar pregunta

✎ Editar pregunta

door	<input type="text" value="window"/>
Shangai	<input type="text" value="Moscow"/>
hello	<input type="text" value="see you"/>
cafe	<input type="text" value="restaurant"/>
big	<input type="text" value="small"/>
student	<input type="text" value="teacher"/>
boy	<input type="text" value="girl"/>
seven	<input type="text" value="nine"/>
flat	<input type="text" value="apartment"/>
old	<input type="text" value="Elegir..."/>

Nivel: Principiante H2

Unit 5: Things to buy!
QuizVocabulary: Unit 5

PRINH3 ▶ Tema 6 ▶ Quiz Vocabulary Unit 5

Información
▼ Marcar pregunta

What can you buy at:

Pregunta 1
Sin finalizar
Puntúa como 10,00
▼ Marcar pregunta

a Kiosk? Elegir...

a café? Elegir...

a clothes shop? Elegir...

Comprobar

Elegir...
a skirt, a hat, a tie, a pullover, a suit
newspapers, stamps, postcards, magazines, pens
lemonade, coffee, sandwich, burger, cola

Nivel: Elemental I2
Unit 4: Changes!
QuizVocabulary: Unit 4

ELEMI2 ▶ Tema 5 ▶ Quiz Vocabulary Unit 4 ▶ Vista previa

Información
▼ Marcar pregunta
✎ Editar pregunta

Match the Past Forms with the Present Forms of the verbs:

Pregunta 1
Sin finalizar
Puntúa como 10,00
▼ Marcar pregunta
✎ Editar pregunta

meet Elegir...

sell Elegir...

have was
saw
went
had
got
made
said
sold
bought
met

go Elegir...

make Elegir...

get Elegir...

see Elegir...

Nivel: Pre-intermedio H1

Unit 5: Money!

Quiz Vocabulary: Unit 5

PREH1 ► Tema 6 ► Quiz Vocabulary Unit 5 ► Vista previa

Información
▼ Marcar pregunta
✎ Editar pregunta

Match the questions with the responses.

Pregunta 1

Sin finalizar

Puntúa como 10,00

▼ Marcar pregunta
✎ Editar pregunta

Do you
take
cards?

Elegir...

Elegir...

I'll pay in cash.

Thank - you. I really needed one.

Certainly. Here you are.

No, we don't. That's not a very popular currency, but you can check at the bank across the street.

Yes, but you have to show your student card first.

You can do that in the hotel.

Yes, we do. We accept Visa and American Express.

That depends on the traffic.

You don't have to do that, but it's a good idea.

Sorry, no. That's all I've got.

Do I have
to book
my ticket
in
advance?

How
much is it
to the
airport?

Would
you like a
bag ?

Elegir...

Can I get
a student
ticket?

Elegir...

c. Tarea (Task)

En la actividad “Task” se les pidió a los estudiantes que escribieran un párrafo o una composición sobre el tema más relevante de la unidad en estudio con el fin de que pusieran en práctica el conocimiento adquirido, así como el vocabulario y la gramática revisada en las actividades previas. Las instrucciones para cada una de las tareas fueron descritas cuidadosamente por mi persona; los estudiantes podían elaborar la tarea en un documento Word y subirla a la plataforma.

Nivel:Principiante H3

Unit 1: Hello!

Task :Unit 1

PRINH3 ▶ Tema 2 ▶ Task Unit 1

Ver 28 tareas enviadas

Read the Section Across cultures in your student's book (pg.12). Then write a short paragraph (5 lines) about the following topic:

What is normal in Ecuador with university students?

Do university students live at home with their parents?

Do university students live in an apartment with other students?

Do university students have a room on the university campus?

What about you? Where do you live? Who do you live with?

Disponible desde: sábado, 1 de septiembre de 2012, 10:20

Fecha de entrega: jueves, 31 de enero de 2013, 10:20

Si damos click en “tareas enviadas” podemos visualizar la lista de estudiantes y ver quienes han enviado la tarea, con su calificación y comentario respectivo dado por el profesor.

	Nombre / Apellido ▾	Dirección de correo ▾	Calificación ▾	Comentario ▾	Última modificación (Envío) ▾
	Alejandra Agualongo	aleja.joo@hotmail.com	7 / 10	You don't ...	Homework_2.docx sábado, 13 de octubre de 2012, 19:24
	Estefy Armendariz	saoprincess18@gmail.com	8 / 10	You have ...	ingles.docx viernes, 12 de octubre de 2012, 00:08
	César Cevallos	cevalloscesar9@gmail.com	9 / 10	you have ...	cesar_cevallos.docx sábado, 13 de octubre de 2012, 17:38
	Diana Chicaiza	dianych_1988@hotmail.com	-		
	Juan Cobo	cobitosjose@hotmail.com	8 / 10	You have ...	What_is_normal_in_Ecuador_with_university_students.docx domingo, 14 de octubre de 2012, 01:38
	Lady Córdova	Lady.mariela2@hotmail.es	-		
	Pablo Espin	pablodelatorre@hotmail.com	7 / 10	The answers ...	pablo_antonio_espin-task_unit_1.docx sábado, 13 de octubre de 2012, 13:28
	Henry Fiallos	masterble_pxndx@hotmail.com	9 / 10	well done	What_is_normal_in_Ecuador_with_university_students.docx viernes, 9 de noviembre de 2012, 22:31
	Edwin Guanopatin	edwinguanopatin@yahoo.es	9 / 10	well done	EDWIN_GUANOPATIN.doc sábado, 20 de octubre de 2012, 16:53
	Segundo Lasluisa	Andynewtoon@yahoo.com.ec	9 / 10	well done	life_with_estudents.docx ...

Si damos click en uno de los documentos Word podemos visualizar la tarea que ha sido enviada por el estudiante:

TECHNICAL UNIVERSITY OF AMBATO

HOMEWORK

NAME: Cesar Cevallos

UNITED 1

Read the Section Across cultures in your student's book (pg.12). Then write a short paragraph (5 lines) about the following topic:

What is normal in Ecuador with university students?

Most students who leave school go to college. This is normal in Ecuador. Is very difficult at first to adapt to new laws and regulations of the university and many find it hard to get depressed. For others it is easy to get carried away by the influence of other people and sometimes put aside their responsibilities, but this is not very common. In college is new friends of the same race and sometimes also other.

Do university students live at home with their parents? Do university students live in an apartment with other students? Do university students have a room on the university campus?

Most university students in Ecuador living with his parents and siblings, and other relatives too.

There are also students who live in apartments near the university because they are from other provinces. In the university there aren't student apartments.

What about you? Where do you live? Who do you live with?

I was born in Machala but I have lived all my life in Ambato. Study school and college in this city and I am currently studying at the Technical University of Ambato civil engineering career. I am in fifth semester. I live in a nice big house at Bolivariana Street, close to coliseum Tungurahua sports with my parents, my siblings and other relatives, but I have friends who are from other cities and live in their apartments here.

4. BLOQUE DE CIERRE (FINAL BLOCK)




En el bloque final cada participante tuvo un espacio para despedirse y poner su opinión acerca de lo que le pareció el aula virtual haciendo clic en el foro de despedida: “*Saying Good-bye*”; así como también aquí los estudiantes realizaron la encuesta online sobre el uso del aula virtual utilizando el programa *SurveyMonkey*.

- **Foro de despedida:**



[\[Colocar un nuevo tema de discusión aquí\]](#)

Tema	Comenzado por	Réplicas	Último mensaje
How was your learning experience using the Virtual Platform?	 Elsa Hernandez	3	Curi Masaquiza vie, 16 de nov de 2012, 08:29



How was your learning experience using the Virtual Platform?

de Elsa Hernandez - sábado, 10 de noviembre de 2012, 21:47

Do you think the platform has helped you in the learning process? to interact? to communicate? to acquire knowledge? Share your opinions and ideas.

[Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)



Re: How was your learning experience using the Virtual Platform?

de Curi Masaquiza - viernes, 16 de noviembre de 2012, 08:29

Definitely I think that the Virtual Platform, is a very good tool that help we to learn.

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Dividir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)



Re: How was your learning experience using the Virtual Platform?

de Pablo Pozo - jueves, 15 de noviembre de 2012, 22:51

yes, i think this is the best way to keep in touch with teachers outside of class....

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Dividir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)



Re: How was your learning experience using the Virtual Platform?

de Britany Mena - martes, 13 de noviembre de 2012, 22:22

Yes, totally I think that this idea is very nice, because help we out of class . We have time that tell our ideas , and our teachers can help us. If everybody stay far away the teachers can help us across the plataform.

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Dividir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

- **Encuesta a los estudiantes:**


Encuesta a los estudiantes

Haga clic aquí para completar la encuesta.



Última modificación: viernes, 30 de noviembre de 2012, 16:39

Los estudiantes hacen clic en el ícono indicado y se abre la encuesta, la misma que fue completada con el fin de obtener información de los alumnos acerca del uso del aula virtual. Así podemos observar una parte de la encuesta:



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DOCTORADO EN FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO E INNOVACIÓN EDUCATIVA

ENCUESTA PARA LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS DE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL DEL DEPARTAMENTO ESPECIALIZADO DE IDIOMAS DE LA UTA

1.

1. Sr/Srta. Estudiante complete la siguiente información personal.
¿Cuántos años tiene?

☐ Menos de 20 años

☐ De 20 a 29 años

☐ De 30 a 39 años

☐ Más de 40 años

2. Género:

☐ Masculino

☐ Femenino

3. Nivel:

☐ Principiante A1

☐ Elemental A2

☐ Pre-intermedio B1

LISTADO DE SIGLAS

AIESAD	Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia
AIM	<i>Articulated Instructional Media</i>
ALFA	América Latina Formación Académica
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CAL-ED	Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia
CALL	<i>Computer Assisted Language Learning</i>
CALLA	<i>Cognitive Academic Language Learning Approach</i>
CEAD	<i>Centro de Educação a distancia de la Universidade de Brasília</i>
CEPOS	Centro de Posgrados
CEACCES	Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
CLT	<i>Communicative Language Teaching</i>
CMC	Comunicación mediada por Computador
CMO	Comunicación mediada por Ordenador
CMS	Content Management System
CONESUP	Consejo Nacional de Educación Superior
CREAD	Consorcio-Red de Educación a Distancia en América
CUDI	Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet
CUED	Cátedra Unesco de Educación a Distancia
DED	Departamento Especializado de Idiomas
DISIR	Dirección de Sistemas Informáticos y Redes de Comunicación
EaD	Educación a Distancia
EDUSAT	La Red Satelital de Televisión Educativa
EECL	Estudio Europeo de Competencia Lingüística
EFL	<i>English as a foreign language</i> (Inglés como lengua extranjera)
ESaD	Educación Superior a Distancia
ESL	<i>English as a second language</i> (Inglés como segunda lengua)
ESPE	Escuela Politécnica del Ejército
ESPOL	Escuela Politécnica del Litoral
EU	Unión Europea
EVA	Entornos Virtuales de Aprendizaje

EVEA	Entornos Virtuales de enseñanza-aprendizaje
FATLA	Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica
IES	Instituciones de Educación Superior
ILCE	Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa
IPL	Instituto Politécnico de Leiria en Portugal
JISC	<i>Joint Information Systems Committee</i>
LMS	<i>Learning Management System</i>
LOES	Ley Orgánica de Educación Superior
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
MOODLE	Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetivos)
	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OCDE	Presencia, Alcance, Capacitación, Interacción, <i>E-learning</i>
PACIE	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PNUD	Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América
PREAL	Latina y el Caribe
	Red Española de Información sobre Educación
REDIE	Red Latinoamericana de Educación
RELATED	Red de Universidades Ecuatorianas que promueven estudios en
REMAD	Modalidad Abierta y a Distancia
	Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la
RIACES	Educación Superior
	Red de Universidades de Educación a Distancia
RUEDA	Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e
SENESCYT	Innovación del Ecuador.
	Sistema Universidad Abierta
SUA	Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia
SUAyED	<i>Statistics and Data</i>
STATA	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TIC	<i>Total Physical Response</i>
TPR	Universidad Complutense de Madrid
UCM	Universidad Nacional Abierta de Venezuela

UNA	Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia
UNAD	Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM	Universidad de Brasilia
UnB	Universidad Nacional de Educación a Distancia-España
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia-Costa Rica
UNED	Universidad de Mar de Plata de Argentina
UNMdP	<i>Universitat Oberta de Catalunya</i>
UOC	Universidad Técnica de Ambato
UTA	Universitá Telemática Guglielmo Marconi
UTGMA	Universidad Técnica Particular de Loja
UTPL	<i>Virtual Learning Environment</i>
VLE	